

Rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol

Jana Hniličková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

| | |
|-------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Jana Hniličková |
| Osobní číslo: | H210023 |
| Studijní program: | B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy |
| Forma studia: | Kombinovaná |
| Téma práce: | Rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol |

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se vývoje osobnosti dětí předškolního věku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na determinanty utváření osobnosti dětí v kontextu výchovy a vzdělávání.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.

Miljević-Ridički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children – The perspectives of teachers, parents and children. *Journal of Emotional Education*, 9(2), 31–43. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/24335/1/v9i2p3.pdf>

Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rizikovými faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol. Práce je založena na teoreticko-výzkumném charakteru. Jejím cílem je zjistit, jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové. Teoretická část se zabývá vývojem osobnosti dítěte a blíže popisuje determinanty, které se podílejí na jejím formování. Zaměřuje se na socializační činitele především z rodinného a školního prostředí, včetně rizikových faktorů, které ovlivňují utváření osobnosti dítěte. Praktická část je realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Zvolila jsem metodu polostrukturovaného interview a techniku otevřeného kódování. Výzkumný soubor tvoří učitelky tradičních mateřských škol, jejichž praxe je delší než pět let. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelky vnímají za rizikové spíše vnější faktory, a to především výchovné extrémy, rodinný rozpad, uzavřenost skupin, narůstající agresivitu, rizikovost učitele a negativní dopad médií. Je doporučen webinář, podpora rodin znevýhodněných, spolupráce s odborníky a den bez elektroniky.

Klíčová slova: osobnost dítěte, vývoj osobnosti, rozvoj osobnosti, determinant vývoje, rizikový faktor

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on risk factors in the development of a child's personality from the kindergarten teachers perspective. The work is based on a theoretical-research character. Its purpose is to find out what factors kindergarten teachers consider to be risky. The theoretical part deal with the development of the child's personality and describes in more detail the determinants involved in its formation. It focuses on socialization factors mainly from the family and school environment, including risk factors that influence the formation of a child's personality. The practical part presents the results of the qualitative research. I chose the semi-structured interview method and the open coding technique. The research group consists of teachers of traditional kindergartens, whose experience is longer than five years. The results of the research show that teachers perceive more external factors as risky, namely educational extremes, family breakdown, closed groups, increasing aggressiveness, the teacher's riskiness and the negative impact of the media. A webinar, support for

disadvantaged families, collaboration with experts and day without electronics are recommended.

Keywords: child personality, personality development, determinant of development, risk factor

Ráda bych poděkovala Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a čas, který mi během psaní bakalářské práce věnovala. Mé díky patří také participantkám výzkumu za jejich ochotu, čas a zkušenosti, bez kterých by nemohl být výzkum realizován. Závěrečné poděkování patří i mé rodině a blízkým za jejich trpělivost a podporu během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 PERSPEKTIVA VÝVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE | 14 |
| 1.1 MECHANISMY VÝVOJE OSOBNOSTI | 17 |
| 1.2 VÝZNAMNÉ MILNÍKY VE VÝVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE | 18 |
| 1.3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA OSOBNOSTI OD NAROZENÍ PO PŘEDŠKOLNÍ VĚK..... | 19 |
| 2 DETERMINANTY UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI..... | 22 |
| 2.1 TEORIE UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI..... | 23 |
| 2.2 VNITŘNÍ DETERMINANTY | 26 |
| 2.3 VNĚJŠÍ DETERMINANTY | 27 |
| 3 SOCIALIZAČNÍ Činitele..... | 30 |
| 3.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ | 31 |
| 3.2 VLIV (PŘED)ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ | 33 |
| 3.2.1 Učitel mateřské školy jako činitel | 34 |
| 3.3 VRSTEVNICKÉ SKUPINY | 36 |
| 3.4 VLIV MÉDIÍ..... | 36 |
| 4 RIZIKOVÉ FAKTORY V UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI..... | 39 |
| 4.1 RIZIKOVÉ FAKTORY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ | 40 |
| 4.1.1 Nevhodné styly výchovy | 41 |
| 4.2 RIZIKOVÉ FAKTORY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ..... | 42 |
| 4.3 NEGATIVNÍ VLIV MÉDIÍ..... | 44 |
| 5 SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI..... | 46 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST..... | 48 |
| 6 METODOLOGIE..... | 49 |
| 6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE | 49 |
| 6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 50 |
| 6.3 STRATEGIE VÝZKUMU | 50 |
| 6.4 METODA SBĚRU DAT | 50 |
| 6.5 VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU..... | 51 |
| 6.6 REALIZACE VÝZKUMU | 52 |
| 6.7 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT | 53 |
| 7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT..... | 55 |
| 7.1 DÍTĚ JAKO HOUBA | 56 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 7.1.1 | Kontroverze o vývoji osobnosti | 56 |
| 7.1.2 | Biopsychická základna dítěte | 57 |
| 7.2 | NEVÝHODNÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE | 57 |
| 7.2.1 | Nezdravý individualismus | 58 |
| 7.3 | OKOUZLENÍ MÉDII A ELEKTRONIKOU | 58 |
| 7.4 | LOKALITA BEZPROSTŘEDNÍHO PROSTŘEDÍ | 60 |
| 7.5 | PODNĚTNOST PROSTŘEDÍ | 60 |
| 7.5.1 | Vybavení třídy jako ukazatel podnětnosti | 61 |
| 7.5.2 | (Ne)podnětnost smíšených tříd | 62 |
| 7.6 | RODINNÉ EXTRÉMY | 62 |
| 7.6.1 | Výchovné stereotypy | 63 |
| 7.6.2 | Rodinný rozpad | 64 |
| 7.7 | ASPEKT SOUROZENECTVÍ | 65 |
| 7.8 | ŠKOLNĚ RODINNÁ SPOLUPRÁCE | 66 |
| 7.8.1 | Výchovná součinnost | 66 |
| 7.8.2 | Zmařené snahy | 67 |
| 7.8.3 | Oboustranná informovanost | 67 |
| 7.9 | OBRAZ DNEŠNÍHO KOLEKTIVU | 68 |
| 7.9.1 | Uzavření skupin | 68 |
| 7.9.2 | Narůstající agresivita | 69 |
| 7.10 | NÁROČNOST ADAPTACE | 69 |
| 7.11 | RIZIKOVÍ UČITELÉ | 70 |
| 7.11.1 | (Ne)bezpečné projevy | 71 |
| 7.11.2 | Vyhrocené vztahy na pracovišti | 72 |
| 7.12 | BRZDY INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU | 72 |
| 7.13 | POZITIVNÍ OVLIVŇOVÁNÍ UČITELE | 73 |
| 7.13.1 | Kompenzační aktivity učitele | 73 |
| 7.13.2 | Slovní ovlivňování učitele | 74 |
| 7.13.3 | Aktivity klidu | 74 |
| 8 | SOUHRN VÝSLEDKŮ | 75 |
| 9 | DISKUSE A LIMITY | 78 |
| 10 | DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 80 |
| | ZÁVĚR | 81 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 83 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 88 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 89 |
| | SEZNAM TABULEK | 90 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 91 |

ÚVOD

„Učit lze slovy, vychovávat pouze příkladem. Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané“ – Jan Amos Komenský

V současnosti se do popředí zájmů dostává problematika rizikových faktorů a jejich vlivů na utváření osobnosti dítěte. Pozornost se tomu věnuje zejména proto, aby vývoj a rozvoj dětí probíhal co nejlépe, což nejde bez toho, aniž bychom neznali možná rizika. Zaměřujeme se na rizika, která vyplývají z rodinného i školního prostředí. V rodinném kruhu dítěte sehrávají významnou roli rodiče a jejich pohled na výchovu. Neméně důležitou součástí rodiny jsou také sourozenci a prarodiče dítěte. Posléze se okruh vlivu dítěte rozrůstá a zásadní roli v jeho rozvoji začíná mít i mateřská škola a její aktéři. Významnou roli zde má učitel a vrstevníci, kteří se, ať už vědomě nebo nevědomě, podílejí na utváření osobnosti dítěte. Učitel v mateřské škole je osoba, která zahajuje celý výchovně vzdělávací proces dítěte. Jeho úloha je nezastupitelná a v mnoha ohledech také náročná. Musí disponovat řadou kompetencí, díky nimž je schopen ujmout se tak těžkého úkolu a vést dítě správným směrem. Vrstevníci umožňují dítěti vytvářet a navazovat vztahy a předávat potřebné zkušenosti. Mimo rodinné a školní prostředí shledáváme velký vliv prostřednictvím médií a elektroniky. Jedná se o poměrně novodobý a podstatný socializační činitel, který s sebou nese řadu výhod, ale i rizik.

V souvislosti s tím jsme se rozhodli bakalářskou práci zaměřit právě na takové faktory, které jsou považovány učiteli mateřských škol za rizikové a které by tak mohly nepříznivě ovlivňovat rozvoj osobnosti dítěte. Vzhledem k tomu, že se usiluje o osobnostně orientované působení učitele na dítě spolu s jeho individuálním přístupem k němu, považujeme za nutné se touto problematikou zabývat. Neméně důležitou částí se pro nás stává samotná práce učitele s dětmi ohroženými rizikovými faktory.

Teoretická část splňuje dva teoretické cíle. Prvním cílem je popsat osobnost a determinanty, které jej v utváření ovlivňují. Druhým z nich je specifikovat socializační činitele a rizikové faktory. Tyto cíle jsou naplňovány prostřednictvím čtyř hlavních kapitol. První kapitola se zabývá osobností z hlediska struktury, vlastností a znaků. Blíže specifikuje vývoj osobnosti a vývojová stadia, konkrétně novorozenecké, kojenecké, batolecí a předškolní. Druhá kapitola se zabývá determinanty podílejícími se na utváření osobnosti jedince včetně teorií, které tento proces přibližují. Dále je věnována pozornost socializačním činitelům, jež jsou

rozděleny z hlediska prostředí na rodinu a školu a vliv médií. V neposlední řadě jsou zmíněny rizikové faktory, které plynou z těchto prostředí.

Praktická část obsahuje metodologii kvalitativně orientovaného výzkumu, včetně stanovených výzkumných cílů a výzkumných otázek. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte. Následně se zaměříme na strategii výzkumu, metodu sběru dat, výběr a charakteristiku výzkumného souboru, realizaci výzkumu a analýzu zpracování dat. Poté se zaměříme již na samotné výsledky výzkumu a jejich interpretaci. Výsledky byly rozděleny do třinácti kategorií a sedmnácti subkategorií. V závěru práce uvádíme souhrn výsledků a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PERSPEKTIVA VÝVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

Téma bakalářské práce se vztahuje především k osobnosti dítěte a faktorům, které jej při utváření ovlivňují. První kapitola je věnována osobnosti, a to zejména z hlediska struktury, znaků či vlastností. Přiblíží známou a poměrně často používanou rysovou typologii Big five, v níž se rozlišuje pět vlastností osobnosti. Rozvoj a vývoj budou důležitými pojmy v podkapitole, která se zaměřuje na mechanismy vývoje osobnosti. Do mechanismů také spadají procesy zrání a učení. Přiblížíme významné momenty vývoje dítěte a v neposlední řadě budou specifičtěji popsána vývojová období a změny, které v nich probíhají. Budeme se věnovat novorozeneckému stádiu, kojeneckému stádiu, batolecímu stádiu a období předškolního věku.

Na osobnost se pohlíží několika pohledy. Mnoho autorů jako Vágnerová (2010), Nakonečný (2021), Thorová (2015), Čáp a Mareš (2007), Říčan (2010), Helus (2004) nebo Cakirpaloglu (2012) se pokusilo pojem osobnost objasnit a definovat. Nakonečný (2021, s. 11) definuje pojem osobnost jako „celek vnitřních dispozic, jež spolu se situací determinují obsah a průběh psychických procesů, které jsou tak chápány jako reakce individua na určitou situaci.“ Velmi podobně vymezuje osobnost Vágnerová (2010) a Thorová (2015). Vágnerová (2010, s. 13) chápe osobnost jako „komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.“ Thorová (2015, s. 267) konstatuje, že „osobnost vytváří kombinace poměrně trvalých a konzistentních vlastností člověka, které ovlivňují jeho prožívání, myšlení a chování.“ Čáp a Mareš (2007) také pohlížejí na osobnost jako na celek skládající se z jednotlivých částí, které mají jasně danou strukturu a uspořádání. Strukturu celkové psychiky jedince popisuje i Říčan (2010), který klade důraz na výraznost jednotlivých složek. To, že jsou jednotlivé složky jinak výrazné, vede k jedinečnosti a individualitě jedince. Helus (2004) doplňuje, že se na jedinečnosti osobnosti podílí také vzájemné ovlivňování částí osobnosti a jejich aktivní rozvoj ze strany člověka. Na vzájemné ovlivňování částí osobnosti poukazuje také Cakirpaloglu (2012), který pojednává o osobnosti jako o souhrnu jednotlivých vzájemně propojených složek osobnosti.

Velká část autorů se shoduje v tom, že osobnost je tvořena ze vzájemně propojených částí, vyznačujících se určitou strukturou a dohromady vytvářejí funkční celek. Odlišnost mezi lidmi způsobuje míra zastoupení vlastností či znaků. Jedná se o velmi komplikovaný systém vlastností, ať už somatických nebo psychických, které jsou jedinečně rozloženy.

Pomocí znaků a vlastností můžeme specifickěji definovat osobnost. Do znaků osobnosti můžeme zařadit jednotu, individuálnost, společenskou podmíněnost, trvalost a rozpornost. Jednotou se myslí celek osobnosti, tedy že jednotlivé části osobnosti se vzájemně doplňují a jsou v interakci. Společně se snaží vytvořit integritu osobnosti. Osobnost se vyznačuje určitou strukturou, nicméně jednotlivé složky jsou jinak výrazně zastoupeny. Z tohoto důvodu se lze bavit o individuálnosti a jedinečnosti, která značí, že nenajdeme dva lidi s úplně totožnou osobností. Jak vrozené dispozice, tak společnost, která jedince obklopuje, mají významný vliv na formování osobnosti jedince. Genetika a společnost tak spadá do společenské podmíněnosti. (Linhartová, 2008) V souvislosti s psychickou skladbou osobnosti lze říct, že osobnost jedince je poměrně stálá, nicméně není trvalá a neměnná po celý život jedince. Její stálost je ovlivněna neustálým vývojem a rozvojem osobnosti jedince. (Cakirpaloglu, 2012) Poslední znak rozpornost poukazuje na skutečnost, že mezi vlastnostmi osobnosti může docházet k rozporu, a to zejména mezi těmi, které člověk má a které by chtěl mít. (Linhartová, 2008).

Struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, respektive jejich jednotlivých částí. Jednotlivé prvky ve struktuře osobnosti znázorňují psychické vlastnosti osobnosti, které se mohou slučovat a tvořit tak typy osobnosti. (Nakonečný, 2021) Existuje několik způsobů, jak uspořádat a třídit jednotlivé části osobnosti, nicméně nejčastěji používané je dělení vertikální a horizontální. Vertikální dělení se zaměřuje na vrstvy osobnosti, a to na mladší vrstvu, kdy je člověk ovládán zejména pudy a na starší vrstvu, kdy se člověk rozhoduje pomocí vůle. (Pružinská, 2005) Horizontální dělení se zaměřuje na faktory osobnosti, konkrétně sem spadají psychické vlastnosti osobnosti (Nakonečný, 2021) jako motivace, schopnosti a rysy osobnosti, popřípadě soustavy těchto rysů (Čáp & Mareš, 2007).

Složky osobnosti se rozdělují do několika kategorií, které předkládáme v tabulce 1.

Tabulka 1

Struktura vlastností osobnosti

| Dynamické vlastnosti | Vztahově-postojové vlastnosti | Aktivačně-motivační vlastnosti | Výkonové vlastnosti | Seberegulační vlastnosti | Vlastnosti psychických procesů a stavů |
|----------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------|--|
| temperament | postoje | pudy | schopnosti | vůle | vnímání |
| | charakter | zájmy | dovednosti | sebeuvědomování | paměť |
| | citové vztahy | city | vědomosti | sebekritika | pozornost |
| | | potřeby | návyky | sebehodnocení | myšlení |

Zdroj: modifikováno podle Kopecké (2012)

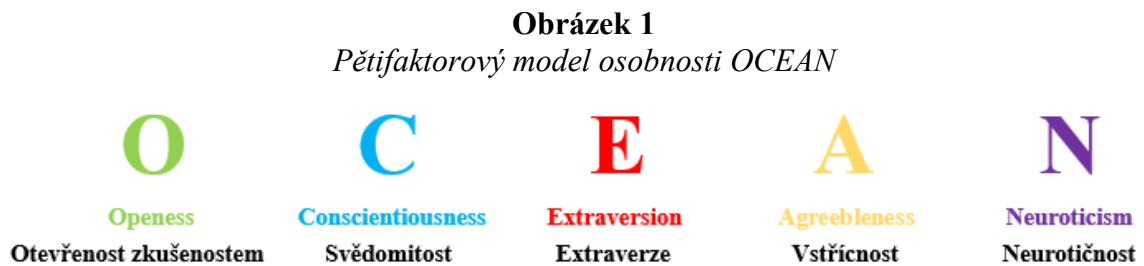
Do vlastností osobnosti se řadí dynamické vlastnosti, vztahově-postojové vlastnosti, aktivačně-motivační vlastnosti, výkonové vlastnosti, seberegulační vlastnosti a vlastnosti psychických procesů a stavů. Dynamické vlastnosti zahrnují průběh prožívání a chování jedince a řadí se zde temperament (Nakonečný, 2009). Vztahově-postojové vlastnosti zahrnují systém hodnot, jako jsou postoje, charakter a citové vztahy, díky kterým jedinec vyjadřuje svůj vztah či mínění k určitému objektu, věci nebo osobě (Čáp & Mareš, 2007). Do aktivačně-motivačních vlastností spadají například pudy, zájmy, city nebo potřeby jedince. Jedná se o vlastnosti, které člověka pobízejí k určité činnosti. (Nakonečný, 2009) Schopnosti, dovednosti, vědomosti a návyky patří do výkonových vlastností a umožňují člověku vykonávat určitou činnost. Seberegulační vlastnosti jako vůle, sebeuvědomování, sebekritika a sebehodnocení vyjadřují, v jaké míře se člověk umí ovládat a regulovat své chování, jaký má vztah sám k sobě a jak se hodnotí. (Čáp a Mareš, 2007) Mezi vlastnosti psychických procesů a stavů se řadí například vnímání, paměť, pozornost či myšlení (Kopecká, 2012).

Každý z nás má v sobě nespočet vlastností, avšak ty vlastnosti, které budou silnější a které se budou projevovat navenek více, budou utvářet osobnost jedince (Helus, 2018). Vlastností se myslí to, co člověka vystihuje a co je mu vlastní, a tedy ho i odlišuje od ostatních lidí. Nicméně existují také vlastnosti, kterými disponují všichni lidé. Některé vlastnosti osobnosti se projevují pouze za určitých okolností a závisí tedy na aktuálních podmínkách. (Říčan, 2010)

Vlastnosti se dělí z několika hledisek, a to například na vrozené a získané nebo trvalé a situační. Kohoutek (2000) označuje vrozené a získané vlastnosti také za primární a sekundární. Primární, vrozené, vlastnosti jsou součástí lidské podstaty, kam spadají například i vrozené vlastnosti temperamentu. Sekundární, získané, vlastnosti jsou závislé na vrozených vlastnostech a jedinec je získává v průběhu svého života díky interakci s prostředím. Vlastnosti se dále dělí na trvalé a situační. Trvalé vlastnosti vznikají pomocí čtyř způsobů. Jedná se o časté opakování, princip odměn a trestů, ztotožnění se se vzorem a aktivní přetváření obsahů. Naopak situační, jak už z názvu vyplývá, je ovlivněné a závislé na situaci a chování člověka v ní. (Pružinská, 2005)

Je důležité rozlišovat vlastnosti a aktuální stavy nebo projevy chování (Vágnerová, 2010). Pro vlastnosti, které se pojí s psychikou uvádíme termín rys. Jedná se o psychickou vlastnost, která se projevuje v chování jedince během různých situací. (Říčan, 2010) Existuje spousta rysových typologií, ale poměrně známá a často používaná je rysová teorie Big five, ve které

se v rámci osobnosti rozlišuje pět vlastností osobnosti. Z toho také vychází pětifaktorový model osobnosti OCEAN. (Helus, 2018)



Zdroj: modifikováno podle Hela (2018)

Pojem OCEAN pochází z angličtiny a zkratkou prvních písmen vyznačuje pět základních faktorů osobnosti. První je zkratka *Openess*, neboli otevřenost, která v sobě zahrnuje tendenci poznávat nové a neprozkoumané věci. Svědomitost neboli *Conscientiousness* značí, jak se daný jedinec staví k úkolu. Extraverze odkazuje na otevřenost jedince vůči okolnímu světu. Vstřícnost, podle anglického slova *Agreeableness*, se projevuje vřelostí a ochotou. V neposlední řadě se jedná o neurotičnost, která vyznačuje větší náchylnost k negativnímu prožívání. (Helus, 2018)

1.1 Mechanismy vývoje osobnosti

Pro následující podkapitolu je důležité nejdříve ze všeho objasnit pojmy rozvoj a vývoj. Vývoj se často zaměňuje s pojmem rozvoj, ačkoliv je to nesprávné. Díky vývoji nastává změna, která může být pozitivní nebo negativní. U negativního vývoje můžeme rozlišit dvě možnosti změn. První z nich je stagnace, při níž buďto nedochází k výrazným změnám ve vývoji anebo dochází k zastavení změn. Druhou možností je regrese, při níž dochází k návratu ve vývoji zpět, tedy na nižší vývojovou úroveň. Pokud hovoříme o pozitivním vývoji, jedná se o rozvoj, tedy o nějaké zlepšování, posouvání vpřed. (Thorová, 2015)

Vývoj osobnosti je úzce spjat s celkovým vývojem jedince. Pugnerová, Plevová, Kvintová, Křeménková, Dobešová-Cakirpaloglu a Lemrová (2019) popisují vývoj jako zákonitost změn psychických procesů, stavů a vlastností osobnosti, které probíhají od početí až po smrt. Také Thorová (2015, s. 27) vychází z ontogenetického vývoje, který sleduje vývojové změny člověka „od zárodku až k zániku.“ Aby mohla ve vývoji nastat nějaká změna, je zapotřebí různých procesů, které tyto změny vyvolávají. Jedná se například o fyziologický růst, stárnutí, situační vlivy, konstituční činitele (vlastnosti, které dítě získává před narozením a dále je v životě rozvíjí), ale především o učení a zrání. (Thorová, 2015) Helus

(2018) rozlišuje pět základních úrovní vývoje, a to na vývoj jako zrání, vývoj jako učení, vývoj jako socializace, vývoj jako edukace a vývoj jako sebeutváření jedince.

Zrání Thorová (2015, s. 28) definuje jako „geneticky podmíněné, na sebe navazující vývojové změny, které zajišťují fyziologickou a anatomickou funkčnost organismu.“ Hlavní úlohu zde mají biologičtí činitelé, a to zejména nervová soustava (Helus, 2018). Velký vliv má i genetická a vrozená výbava jedince (Čáp & Mareš, 2007). Díky tomu probíhá zrání téměř u všech jedinců podobně. (Helus, 2018)

Procesem učení označujeme souhrn znalostí a dovedností, které jedinec během svého života získává, a to v důsledku interakce s prostředím. Pomocí učení jedinec získává zcela nové zkušenosti nebo prohlubuje a tím i zdokonaluje stávající. (Thorová, 2015) Helus (2018) poukázal na to, že proces učení je ve své podstatě celoživotní, protože se neustále učíme něčemu novému. Aby bylo učení efektivní, je zapotřebí podnětného prostředí, které má největší význam v dětství a mládí (Helus, 2018). Existuje několik druhů učení a každý autor je vymezuje jinak. Pugnerová et al. (2019) rozlišují učení na habituaci (přivýkání), senzibilizaci (zcitlivění), imprinting (vtiskování), klasické podmiňování, instrumentální a operantní podmiňování, sociální či observační učení, senzomotorické učení a na učení verbální, pojmové a řešení problému. Také Thorová (2015) ve své knize blíže charakterizuje učení sociální a učení senzomotorické.

1.2 Významné milníky ve vývoji osobnosti dítěte

Období dětství bývá vymezováno na základě věkového rozmezí. Hovoříme o tzv. dětském věku, ve kterém se odehrává nejvíce změn ve vývoji jedince. Pojem dětský věk je ale natolik obecný, že se ještě nadále rozděluje do částí. Každá z těchto částí se vyznačuje charakteristickými změnami, které jedince ve vývoji posouvají a vytváří tak strukturu vývojové transformace. (Helus, 2004)

Přesto se ale někteří autoři s vymezením dětského věku neshodují. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a dokument Úmluva o právech dítěte říkají, že „dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (2016, s. 1). Nicméně s tímto zcela jasně nesouhlasí Helus (2004), který hovoří o věku dítěte maximálně do patnácti let. Svůj výklad opírá o fakt, že se završuje tělesná proměna ve všech různých oblastech (biologická, psychologická, sociální a jiné), dítě se rozhoduje, kam bude směřovat a co bude chtít dělat po základní škole, vznikají u něj konflikty, začíná hospodařit s penězi a mnoho dalšího.

To, že se osobnost jedince v průběhu života vyvíjí, je považováno za tvrzení pravdivé a nikdo jej nezpochybňuje. Rozpory nalezneme ve významných momentech vývoje v raném věku života dítěte. Podle Říčana (2010) existují významné momenty již v prenatálním období, tedy v období ještě před samotným porodem. Svě tvrzení vysvětluje tím, že dítě nacházející se v děloze matky přejímá její vnitřní klima a reaguje na podněty zvenčí. Fontana (2014) oproti tomu zmiňuje, že na osobnost má vliv mnoho faktorů, a to například jak a kde dítě vyrůstá, jaké ho obklopuje prostředí, kdo na něj působí nebo jaký má tělesný vývoj. Jedná se o vliv vnějších a vnitřních faktorů, které na jedince působí po celý jeho život. Z toho důvodu se tento autor přiklání k myšlence, že vývoj osobnosti jedince začíná od narození. Nakonečný (2015) vyzdvihuje batolecí období, ve kterém se začíná intenzivně rozvíjet dětské sebepojetí. V tomto období vzniká vědomí JÁ, které je podle něj důležitým mezníkem pro začátek vývoje osobnosti. Vzhledem k tomu, že vědomí JÁ a osobnost se podle autora vyvíjejí současně, je nutné podotknout, že se také vzájemně ovlivňují.

1.3 Vývojová specifika osobnosti od narození po předškolní věk

Obor vývojové psychologie se bezpodmínečně zasloužil o zkoumání a porozumění celé osobnosti jedince (Vágnerová, 2012). Osobnost dítěte prochází vývojem, který odborníci člení do několika vývojových období. Jednotlivá vývojová období mají přesně dané pořadí a trvají po určitou dobu. Během nich dochází k vývojovým změnám, které jsou pro dané období charakteristické. (Thorová, 2015) Změny probíhají na úrovni biologické, sociální i psychické (Čáp & Mareš, 2007).

Život jedince se může dělit několika způsoby. Jeden z nich popisuje Thorová (2015), a to na dětství (stadium růstu), dospělost (stagnace) a stáří (involution). Dělení vývoje jedince, se kterým se nejčastěji setkáváme, popisují autoři Čáp a Mareš (2007) a dále ho rozpracovává například Thorová (2015) či Vágnerová (2012). Jedná se o období prenatální, rané dětství, předškolní věk, mladší, střední a starší školní věk, dospělost a stáří (Čáp & Mareš, 2007). Rané dětství dále rozděluje Vágnerová (2012) na novorozence, kojence a batole. Mezi školní věk a dospělost zahrnuje období adolescence. Dospělost rozděluje na mladší, střední a starší a stáří rozlišuje na rané a pravé. (Vágnerová, 2007)

Smolík (in Blatný, 2016) uvádí, že novorozenecké období trvá 28 dnů. S tímto názorem se ztotožňuje Vágnerová (2012), která zmiňuje dobu jednoho měsíce věku dítěte. Naopak Thorová (2015) zmiňuje, že novorozenecké období trvá déle, a to 4-6 týdnů po porodu. V tomto období se novorozenec přizpůsobuje na prostředí mimo dělohu matky, tedy na

vnější prostředí (Smolík in Blatný, 2016). Přestože novorozenec reaguje za pomoci reflexů a vrozených způsobů chování (Vágnerová, 2012), je odkázán na dospělého, zejména na matku, která mu zajišťuje potřebnou péči a ochranu. Nespokojenost dávají najevo za pomoci křiku, ovšem bez pláče. Velmi rychle dokážou rozpoznat známé obličeje a lidské hlasy. (Thorová, 2015)

Na novorozenecké období navazuje období kojenecké, trvající zhruba do jednoho roku dítěte. Během něj projde jedinec velkými motorickými, somatickými i neuropsychickými změnami (Thorová, 2015). K nejvíce pozorovatelným změnám dochází v oblasti růstu dítěte a jeho motorice. Na začátku kojeneckého období, kdy dítě leželo, a na konci kojeneckého období, ve kterém se dítě pokouší chodit, je znát velký rozdíl a posun vpřed. (Smolík in Blatný, 2016) Kojenec zapojuje všechny smysly, zejména zkoumá věci ústy a hmatem. Kolem sedmého až devátého měsíce věku dítěte se objevuje strach z cizích lidí a separační úzkost. (Thorová, 2015) Ke konci kojeneckého období začíná jedinec používat tzv. holofráze. Jedná se o jednoslovné vyjadřování dítěte, které pro něj nese určitý význam. (Vágnerová, 2012)

Batolecí období trvá od jednoho roku do tří let (Vágnerová, 2012; Smolík in Blatný, 2016), nicméně někteří autoři považují začátek batolecího období až od dvou let (Thorová, 2015; Čáp & Mareš, 2007). Během batolecího období se ze závislého dítěte na rodičích postupně stává samostatnější jedinec, který je schopen se slovy dorozumívat (Thorová, 2015) a rozvíjí se v oblasti sebeobsluhy. Pro batolecí období je typické tzv. období vzdoru, které může být doprovázeno vztekem, hněvem a odporem k pokynům rodiče (Smolík in Blatný, 2016). Období vzdoru se taktéž někdy označuje jako batolecí negativismus. Batole si začíná uvědomovat vlastní osobu, což se projevuje používáním výrazů „já“ a „moje“. (Thorová, 2015) Emoční prožívání batolat je ale také spojeno například s pocitem studu, hrdostí a pýchou nebo soucitem (Vágnerová, 2012).

Předškolní věk dítěte bývá nejčastěji vymezen hranicí od tří do šesti až sedmi let. Horní hranice je vymezena především sociálně, a to vstupem dítěte do základní školy. (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012) Během tohoto období se dítě zdokonaluje v oblasti motoriky, rozvíjí dětskou tvořivost a sebeobslužné dovednosti (Thorová, 2015). Vzhledem k tomu, že v tomto období dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, dostává se do popředí sociální prostředí a proces socializace (Vágnerová, 2012). Dítě předškolního věku musí ustupovat od sobeckého chování, a naopak uplatňovat chování prosociální. Dokáže komunikovat v souvětích a je velmi vnímavé, co se týče úspěchu a neúspěchu. (Thorová, 2015)

Shrnutí kapitoly

Úvodní kapitola rozkryla problematiku definování osobnosti. Z analýz definic je možné konstatovat, že osobnost můžeme chápat jako velmi složitý systém, který se skládá ze vzájemně propojených částí a dohromady vytváří funkční celek, který individuálně reaguje na určité situace. Každá osobnost je nositelkou struktury a poměrně trvalých znaků. Strukturou osobnosti se myslí vnitřní uspořádání jednotlivých částí, které se mohou dále slučovat a tvořit jednotlivé typy osobnosti. Za znaky osobnosti psychologové považují především jednotu, individuálnost, společenskou podmíněnost, trvalost a rozpornost. Kromě toho osobnost definují vlastnosti, pomocí kterých popisujeme, jaký je daný člověk a co jej charakterizuje. Specifickým modelem vlastností je pětifaktorový model zvaný OCEAN, který vyznačuje pět základních faktorů osobnosti. Dále jsme objasnili pojmy vývoj a rozvoj, protože ačkoli tyto pojmy řada autorů považuje za synonyma, není tomu tak. Vývoj značí proces, během kterého jedinec prochází změnami po všech stránkách. Rozvoj je s vývojem úzce spjat a hovoříme o něm tehdy, pokud dochází k pozitivnímu procesu formování osobnosti. S vývojem dále souvisí proces učení a zrání. Zrání je považováno za geneticky podmíněné a jedná se o vývojové změny, pro které je charakteristická jejich posloupnost, délka i návaznost. Proces učení je uskutečnitelný především díky tomu, že jedinec je ve vzájemné interakci s prostředím. Zde jedinec získává znalosti, dovednosti a zkušenosti, které dále prohlubuje. Významné momenty vývoje chápou autoři odlišně. Někteří vidí významný moment vývoje již v prenatálním období, tedy v období ještě před samotným narozením dítěte. Jiní považují významné momenty až po narození dítěte, a to z toho důvodu, že na jedince má velký vliv okolní prostředí. Mimo to je zmíněn ještě významný moment vývoje v batolecím období, neboť v tomto období dochází k rozvoji dětského sebepojetí, které je s vývojem osobnosti úzce spjato. Díky oboru vývojové psychologie můžeme lépe nahlédnout do problematiky zkoumání osobnosti. Jedinec si během života projde několika vývojovými stádii, kdy každé z nich má svá specifika. Během novorozeneckého období se jedinec poprvé střetává s vnějším světem a adaptuje se na něj. Je zcela závislý na okolním prostředí, zejména na matce. Následuje období kojenecké, ve kterém dochází k velkému posunu v rámci hrubé motoriky. Na konci tohoto období začíná používat tzv. holofráze, tedy jednoslovné vyjadřování. Období vzdoru je typické pro batolecí období. Dítě se v tomto období stává samostatnější, dorozumívá se slovy a rozvíjí se v oblasti sebeobsluhy. Předškolní věk je spojen zejména s nástupem dítěte do mateřské školy. U dítěte dochází ke zdokonalování v oblasti jemné i hrubé motoriky, sebeobsluhy a dalších dovedností.

2 DETERMINANTY UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

V průběhu desítek let se odborníci snažili nalézt odpovědi na otázky týkající se utváření osobnosti. Vedly se diskuse nad determinanty, které se podílejí na formování osobnosti jedince. Významné osobnosti psychologie a pedagogiky se ve svých názorech lišily. Někteří z nich zdůrazňovali vliv vnitřních, genetických a vrozených faktorů, zatímco jiní vyzdvihovali vliv vnějších faktorů, jako je prostředí, společnost či kultura. Vznikly tři základní směry, kdy první z nich klade důraz na prostředí, druhé naopak na vliv dědičnosti a třetí stojí na pomezí těchto dvou. S ohledem na současné teorie vývoje bude věnována větší pozornost směru interakcionalistickému. Nahlédneme do šesti teorií různých autorů a jejich základních charakteristik, ke kterým se i v současné době neustále vracíme. V biologických, vnitřních, determinantech hraje důležitou roli dědičnost, geny a vrozené dispozice, které formují jedince. Nicméně většina autorů se shoduje v tom, že tyto genetické predispozice se rozvíjejí ruku v ruce s prostředím, které jedince obklopuje. Vnější podmínky ovlivňují osobnost jedince zvenčí a tvoří ji různá společenstva. Důležitá součást rozvoje jedince je socializace, která se uskutečňuje nejdříve v úzkém okruhu rodiny a následně se rozšiřuje. Pomocí sociálních zkušeností se u jedince utváří tzv. bazální osobnost.

Determinant vývoje v sobě zahrnuje vnitřní a vnější činitele, kteří se podílejí na psychickém vývoji jedince (Hartl & Hartlová, 2015). Mezi vnitřní činitele patří dědičnost, vrozené predispozice, kongenitální a konstituční vlivy. Do vnějších činitelů můžeme zařadit fyzické prostředí, psychologické vlivy, společnost a kulturu. (Cakirpaloglu, 2012) Vágnerová (2010, s. 15) říká, že „osobnost je výsledkem interakce genetických dispozic, které existují již od početí, jakož i různých vnějších vlivů, které se v rozdílné míře uplatňují v průběhu celého života“, přičemž nelze říct, že by jeden z činitelů převažoval nad druhým. Přestože na formování a utváření osobnosti působí vnitřní a vnější vlivy, je důležité zmínit, že je to na prvním místě sám člověk, který se musí aktivně podílet v tomto procesu (Cakirpaloglu, 2012). Odborný směr, který se zabývá podílem dědičnosti a prostředí na formování osobnosti jedince se nazývá behaviorální genetika (Thorová, 2015).

Grist a McCord (2010) v zahraniční literatuře spojovali temperamentové rysy a charakteristiky osobnosti s vnitřními a vnějšími činiteli. Temperamentové rysy považovali z velké části za vrozené, geneticky dané, které se projevily již v raném dětství a byly převážně stabilní po celou dobu života jedince. Naopak charakteristiky osobnosti považovali za naučené, získané pomocí zkušeností a z výchovy.

Vzhledem k tomu, že existuje několik determinantů, které se podílejí na utváření osobnosti jedince, bylo zapotřebí vytvořit systém. Vznikly teorie, které přehledněji vysvětlují působení vnitřních a vnějších činitelů na osobnost jedince. Přestože se jednotlivé teorie navzájem liší, ve všech se objevuje vývoj jako proces, jenž je dán určitými stádii. (Millová in Blatný, 2016a)

2.1 Teorie utváření osobnosti

Jednotlivé teorie a úvahy o determinantech, které se podílejí na utváření osobnosti jedince se v průběhu času rozvíjely, doplňovaly nebo vyvracely. V dnešní době existují významné teorie a úvahy o tom, co a jak utváří osobnost jedince. Každý směr staví do popředí určitou oblast, která podle autorů hraje hlavní roli při utváření osobnosti jedince. Tyto úvahy jsou uspořádány do tří základních směrů, které znázorňuje tabulka 2. (Vágnerová, 2010; Skorunková, 2013; Langmeier & Krejčířová, 2006)

Tabulka 2
Tři základní směry

| SMĚR | PŘEDSTAVITELÉ |
|--|---|
| ENVIROMENTALISTICKÝ (Behaviorismus) | J. B. Watson, B. F. Skinner |
| NATIVISTICKÝ (Psychoanalýza) | S. Freud, C. G. Jung, J. J. Rousseau |
| INTERAKCIONALISTICKÝ (Humanistická) | A. Gesell, A. Maslow, C. R. Rogers |

Zdroj: modifikováno podle Langmeiera a Krejčířové (2006)

Z obsahu tabulky lze vidět, že teorie jsou uspořádány do tří základních směrů, a sice enviromentalistický, nativistický a interakcionalistický. Silnou větev teorií tvoří enviromentalistický směr, který zdůrazňuje vliv prostředí na osobnost jedince. Do tohoto směru spadá behavioristicky zaměřený přístup, za jehož zakladatele je považován J. B. Watson. Jak zmiňoval J. Locke, dítě se rodí jako čistý nepopsaný list, tzv. tabula rasa, pouze se základními reflexy a poté se mění v důsledku působení prostředí. (Skorunková, 2013; Thorová, 2015; Langmeier & Krejčířová, 2006) Dalším představitelem tohoto směru byl B. F. Skinner, avšak ten do jisté míry připouštěl i vliv vrozených dispozic člověka na osobnost jedince (Thorová, 2015; Vágnerová, 2010). B. F. Skinner prováděl pokusy zejména

na zvířatech, například krysách a holubech, pomocí nichž rozvinul metodologii, která se následně zaměřovala na chování dětí i dospělých, zdravých i postižených (Langmeier & Krejčířová, 2006). Později vznikl i neobehavioristický přístup, který již připouštěl vliv vnitřních procesů, vloh nebo motivací člověka (Skorunková, 2013). Mezi zastánce tohoto směru patřil například J. Dollard nebo N. E. Miller (Vágnerová, 2010).

Nativistický směr naopak od enviromentalistického zdůrazňuje vliv vrozených dispozic dítěte (Skorunková, 2013). Spadá sem psychoanalýza, jejíž hlavním představitelem je S. Freud, který jako první vytvořil ucelenou teorii osobnosti. Základem pro tuto teorii se staly jeho vlastní klinické zkušenosti s jednotlivými pacienty, kteří měli různé psychické problémy. Díky tomu se mu podařilo zjistit, že se jedná o nevědomí, které má podstatný vliv na formování osobnosti. (Vágnerová, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2006) Mezi další představitele tohoto směru patřili J. J. Rousseau nebo C. G. Jung (Thorová, 2015). Z tohoto směru poté vznikla neopsychoanalýza, jejíž představitelé jako K. Horneyová, E. Fromm nebo E. Erikson navazovali na poznatky S. Freuda (Nakonečný, 2009; Vágnerová, 2004).

Na pomezí předešlých dvou směrů stojí interakcionalistický směr. Jedná se o humanisticky zaměřený přístup, který klade důraz jak na působení prostředí, tak na působení dědičnosti. Z toho vyplývá, že se jedinec rodí s určitými vrozenými předpoklady, které se mají výchovou nadále rozvíjet. Do tohoto směru se řadí například A. Gesell, A. Maslow nebo C. R. Rogers. (Skorunková, 2013; Langmeier & Krejčířová, 2006)

Jednotliví autoři těchto směrů měli své vlastní teorie o utváření osobnosti. Vzhledem k tomu, že interakcionalistický směr obsahuje řadu současných teorií vývoje, popíšeme jejich podstatu důkladněji. Přehled šesti teorií, včetně jejich představitelů a základní charakteristiky poskytuje tabulka 3.

Tabulka 3
Teorie vývoje

| AUTOR | TEORIE | ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA |
|------------------|--------------------------------|---|
| S. FREUD | Teorie psychosexuálního vývoje | nevědomí, infantilní amnézie, libido, sexuální pudy |
| E. H. ERIKSON | Teorie psychosociálního vývoje | širší sociální prostředí, konflikt, krize, posloupnost |
| J. PIAGET | Teorie kognitivního vývoje | biologické faktory |
| L. KOHLBERG | Teorie morálního vývoje | morální vývoj vždy na nižší úrovni než kognitivní vývoj |
| R. J. HAVIGHURST | Teorie vývojových úkolů | vývojový úkol, kritické období, moment učení |
| C. G. JUNG | Teorie individuace | proces individuace |

Zdroj: modifikováno podle Thorové (2015) a Millové (in Blatný, 2016a)

Sigmunda Freuda a jeho teorii psychosexuálního vývoje jsme nastínili již u nativistického směru. V této teorii vychází z předpokladu, že jedinec je v průběhu života ovlivňován jeho dřívějšími zážitky, které jsou uloženy v nevědomí. U většiny lidí dochází k tzv. infantilní amnézii, což znamená, že si tyto zážitky nepamatuje. (Millová in Blatný, 2016a) Vývoj jedince je ovlivňován libidem, tedy „životní psychickou pudovou energií, která je zaměřená na dosažení slasti“ (Thorová, 2015, s. 275). Jsou to právě sexuální pudy, které ovlivňují jedince a neměli bychom je potlačovat, ale spíš usměrňovat (Skorunková, 2013). Ty jsou nejsilnější v dětství, a proto považoval S. Freud dětství za nejdůležitější období ve vývoji osobnosti jedince (Thorová, 2015).

Touto teorií byl ovlivněn E. H. Erikson, který vytvořil teorii psychosociálního vývoje, nicméně na rozdíl od S. Freuda se nesoustředil pouze na nejužší rodinu, ale i na širší sociální prostředí (Millová in Blatný, 2016a). Stejně tak ale považoval dětství za nejvýznamnější období ve vývoji. V každém vývojovém stádiu se vyskytuje konflikt a krize, které jsou buď vyřešeny, čímž se jedinec přesune do vyššího stádia anebo vyřešeny nejsou a dochází ke stagnaci nebo narušení. (Thorová, 2015) Jednotlivá stádia jsou mezi sebou propojená a existuje mezi nimi určitá posloupnost (Millová in Blatný, 2016a).

J. Piaget ve své teorii kognitivního vývoje považoval za nejdůležitější determinanty vývoje biologické faktory, ačkoli připustil, že na vývoj mají vliv i jiné faktory. L. Kohlberg se věnoval teorii morálního vývoje a zjistil, že nejde, aby morální vývoj byl na vyšší úrovni

než vývoj kognitivní. Teorie vývojových úkolů je práce R. J. Havighursta, který navazoval na S. Freuda, E. H. Eriksona nebo také J. Piageta. V průběhu vývoje se před jedincem objevují úlohy, které buďto splní nebo nikoli. Během vývojového úkolu si jedinec prochází kritickým obdobím a dochází k momentu učení. (Millová in Blatný, 2016a) C. G. Jung přišel s teorií individuace, ve které si člověk uvědomuje, kdo je a kam směřuje (Thorová, 2015).

2.2 Vnitřní determinanty

Za vnitřní nebo také endogenní faktory považujeme takové faktory, které tvoří biologický základ jedince. Ten je tvořen stavbou a činností nervové soustavy a genetickou výbavou zahrnující dědičnost, instinkty a mechanismy podmiňování. (Nakonečný, 2015) Tyto determinanty bývají také označovány jako biologické determinanty.

Dědičnost je umožněna pomocí genů, ve kterých je genetická predispozice zakódována (Nakonečný, 2021). Tyto jednotlivé geny společně vytvářejí základ pro rozvoj určité vlastnosti. Nicméně nutno zmínit, že ne všechny vlastnosti jsou rozvíjeny, a proto ty nepotřebné stagnují nebo dokonce upadají. (Vágnerová, 2012) U každého jedince dochází v průběhu jeho života „k postupné aktivizaci jednotlivých složek genetického programu, a proto se jednotlivé psychické funkce rozvíjejí v určitém, přibližně stejném období“ (Vágnerová, 2012, s. 12). To pomáhá následně vývojové psychologii ke sledování jednotlivých etap vývoje a stanovení, co je v daném vývojovém období typické a kdy dochází k odchýlkám (Vágnerová, 2012). Situace, která může zásadně ovlivnit dědičnost je mutace. Jedná se o změnu pořadí, počtu nebo stavby jednotlivých genů (Michalová in Brdlička & Herle, 2020), díky čemuž dochází k tomu, že geny rodičů (matky a otce) nejsou předány na dítě beze změn neboli stejně (Kohoutek, Štěpaník & Ocetková, 1996).

Nejasnosti, zda má dědičnost vliv na inteligenci jedince stále přetrvávají, přestože se prováděly výzkumy, které by tento vztah objasnilo. Thorová (2015) zmiňuje nedostatky, díky kterým z výzkumu vyplývalo, že na inteligenci se podílí ve větší míře dědičnost. Zároveň dodává, že v současné době se na inteligenci podílí ve stejné míře jak dědičnost, tak vliv prostředí. Blíže inteligenci popisují autoři Čáp a Mareš (2007), kteří ji rozdělují na tekutou a krystalickou inteligenci. Tekutá složka inteligence je podle nich vrozená, oproti tomu krystalická je formována na základě zkušeností a výchovou.

Vrozené dispozice představují výbavu jedince, se kterou se již rodí a nesouvisí s dědičností nebo genetickou výbavou. Vrozené vzorce chování neboli instinkty jsou dány evolučně a zůstávají po celý život jedince. (Nakonečný, 2017) Jedná se o nenaučené způsoby chování,

kteřé jsou typické pro určitý druh a ktere zajišťují přizpůsobivost jedince základním podmínkám života (Čáp & Mareš, 2007). Za biologicky vrozené determinanty jsou považovány také vlohy. Rozvíjením vloh vznikají schopnosti, které slouží jedinci k vykonávání určité činnosti. Pokud jsou schopnosti jedince velmi dobře rozvinuté, hovoříme o nadání. (Pugnerová et al., 2019)

Spousta autorů, jako Démuth (in Blažek & Budil, 2007), Čáp a Mareš (2007), Nakonečný (2021), Říčan (2010), Thorová (2015) nebo Vágnerová (2012) dávají biologické dispozice do souvislosti s prostředím. Démuth (in Blažek & Budil, 2007) považuje genetickou výbavu jedince za důležitou součást osobnosti, nicméně by bylo chybné myslet si, že je to pouze dědičnost a genetické predispozice, které by utvářely člověka a predikovaly mu vývoj. Taktéž Čáp a Mareš (2007) říkají, že dědičnost je základ, který je nadále ovlivňován prostředím.

Čáp a Mareš (2007) zmiňují ve své knize výzkum prováděný na jednovaječných a dvojevaječných dvojčatech za účelem vysvětlení podílu dědičnosti a prostředí na formování osobnosti jedince. Zjistilo se, že jednovaječná dvojčata mají stejnou dědičnou výbavu, kdežto dvojevaječná nikoli. Přestože byly tyto děti vychovávány odděleně, větší shodu vykazovali dvojčata jednovaječná. Poukazovalo se i na to, že obě domácí prostředí si byla velmi podobná, proto jsou výsledky limitované a tato problematika je stále otevřená a nadále se zkoumá.

2.3 Vnější determinanty

Vnitřní determinanty, popsané v předešlé kapitole, do značné míry souvisí s vnějšími determinanty. Jedlička, Kořa a Slavík (2018) řadí do vnějších neboli exogenní faktorů vše, co člověka obklopuje, a to například zvířata, rostliny, počasí, společenské klima nebo krajinu. Cakirpaloglu (2012) zahrnuje do vnějších faktorů společnost, kulturu a fyzické prostředí, které je tvořeno geografickými, klimatizačními a civilizačními vlivy. Společnost a kulturu dále člení na rodinu, školu, vrstevnické skupiny, formální skupiny, partnery, sociální status a masmédiá. S tímto názorem se ztotožňují autorky Vágnerová a Lisá (2021), které řadí do vnějších vlivů prostředí rodinu, sourozence, vrstevnickou skupinu a školu.

Vágnerová (2012) se zabývá vnějšími determinanty specificky zaměřené na společnost, ve které jedinec žije. Rozlišuje celkem čtyři typy vnějších vlivů, a to na makrosystém, ekosystém, mezosystém a mikrosystém. Do makrosystému spadají obecné názory, hodnoty a pravidla společnosti, ve které se jedinci (členové) nacházejí. Ekosystém tvoří takové

skupiny nebo instituce, se kterými jedinec není v přímém kontaktu a ovlivňují ho tedy nepřímě (např. sousedé, místní úřad, nemocnice apod.). Mezosystém propojuje mikrosystémy, které tvoří nejužší okruh lidí, se kterými je jedinec v osobním kontaktu (např. rodina, škola, vrstevníci).

Větší pozornost budeme věnovat sociálnímu prostředí, jelikož hraje klíčovou roli v utváření osobnosti dítěte. Se sociálním prostředím souvisí proces socializace. Období, ve kterém se jedinec nejvíce socializuje je dětství (Průcha & Kořátková, 2013). Předškolní věk dítěte je začátkem tohoto procesu, neboť poprvé probíhá socializace mimo rodinu. Díky tomu jedinec získává nové zkušenosti, které jsou nezbytné pro jeho osobnostní vývoj. Všechny prvky prostředí ovlivňují jedince, ačkoliv ne vždy stejně. Jedinec může být ovlivněn pozitivně nebo negativně, více či méně nebo jinými způsoby. (Vágnerová, 2012) Zkušenosti získané ze socializace pomáhají dítěti v rozvoji tzv. bazální osobnosti. Jedná se o psychický základ, který nám říká, kde se dítě nachází v kulturně-sociální mikrostruktuře. V každé kultuře nalezneme jiný typ bazální osobnosti. (Nakonečný, 2009)

Se vstupem jedince do společnosti souvisí i morálka. Ta představuje souhrn zásad a představ o mezilidském chování v dané kultuře, které se stanovují tak, aby byly ku prospěchu celé společnosti. (Thorová, 2015) Schopnost jedince měnit své chování v závislosti na společenských a morálních požadavcích je spjata s tzv. morálním charakterem (Čáp & Mareš, 2007).

Člověk během svého života naváže spoustu vztahů s různými lidmi, ale ten nejdůležitější je vztah mezi matkou a dítětem. Dítě si potřebuje vytvořit vztah s pečující osobou, nejlépe s biologickou matkou. Vznik takového kladného a láskyplného vztahu se nazývá *attachment* neboli připoutání. Pokud k takovému navázání nedojde nebo tento vztah dítěti chybí, dochází ke strádání a k psychické deprivaci, což se může negativně projevit ve vývoji osobnosti dítěte. (Čáp & Mareš, 2007)

Shrnutí kapitoly

Z uvedené teorie je patrné, že na vývoji osobnosti se podílí specifické činitele, které nazýváme determinanty. Konkrétně jsou determinanty definovány jako souhrn vnitřních a vnějších činitelů, kteří ovlivňují vývoj a rozvoj osobnosti jedince. Mezi vnitřní determinanty zahrnujeme takové faktory, které tvoří biologický základ jedince, a to konkrétně nervovou soustavou a genetickou výbavu. Z toho důvodu jsou také vnitřní determinanty velmi často označovány jako biologické determinanty. Do vnitřních determinantů spadají také vrozené dispozice. Jedná se o takové dispozice, se kterými se jedinec již rodí a zařazujeme sem především instinkty a vlohy, jejichž rozvíjením vznikají schopnosti. Spousta autorů dává vnitřní faktory do souvislosti s vnějšími faktory. Do vnějších faktorů se řadí vše, co člověka obklopuje, nicméně pro naše účely jsme se věnovali blíže sociálnímu prostředí, jelikož hraje významnou roli v utváření osobnosti jedince. Během vývoje pohledů na utváření osobnosti vznikly tři proudy, a to enviromentalistický, nativistický a interakcionalistický. Enviromentalistický, jak už z názvu vyplývá, přisuzuje největší vliv prostředí. Nativistický směr mu odporuje, jelikož na nejvyšší pomyslnou příčku staví vrozené dispozice jedince. Mezi těmito směry stojí směr interakcionalistický, který bere v potaz jak vliv prostředí, tak vliv vrozených dispozic. Každý z těchto směrů má své zastánce, kteří díky svým teoriím dávají jiný pohled na to, jak se taková osobnost tvoří a co vše ji ovlivňuje.

3 SOCIALIZAČNÍ ČINITELE

Následující text blíže specifikuje význam socializačních činitelů, kam zahrnujeme rodinné prostředí, školní prostředí, ale i vliv médií. Se socializačními činiteli se pojí také proces socializace, která je rozdělena na primární a sekundární. Primární socializace se uskutečňuje v úzkém kruhu rodiny, kdežto sekundární socializace zahrnuje širší okruh lidí. V rodinném prostředí hraje důležitou roli rodina dítěte, která by měla dítěti zabezpečovat základní potřeby a plnit další funkce, jako například funkci sociálně ekonomickou, kulturně výchovnou či emocionální. Důležitý aspekt hrají samotní rodiče, a to z hlediska věku, zdravotního stavu, zaměstnání, zájmů nebo volby výchovného stylu. Důležitou součástí rodiny jsou také sourozenci, mezi kterými existuje specifická interakce, a ta je odlišná od vztahu s rodiči. Jednou z významných a často také prvních školních institucí, kterou dítě navštěvuje, je mateřská škola. V mateřské škole si dítě osvojuje nové role a musí se učit přizpůsobovat druhým. Nedílnou součástí jsou také učitelé mateřských škol. S učitelem se pojí také profesní kompetence a vývoj profesní dráhy učitele. Mimo učitele se dítě v mateřské škole setkává také s vrstevníky. Jedná se o specifickou skupinu, jejíž členové jsou přibližně stejného věku. V takových skupinách si děti vzájemně předávají zkušenosti a učí se prosazovat, ale i podřizovat ostatním. Posledním činitelem jsou média, která jsou v dnešní době neoddělitelnou součástí životů. Vzhledem k tomu, že se média dostávají čím dál více do popředí, snaží se mateřská škola o jejich začleňování ve výchovně vzdělávacím systému. Problém nastává zejména při nedostatečných kompetencích učitele a nedostatečné podpoře v této oblasti.

Se socializačními činiteli se pojí proces socializace. Jedná se o proces, díky kterému se jedinec začleňuje do určitého společenství, přejímá dané způsoby chování, hodnoty a normy, což se uskutečňuje díky vzájemné interakci mezi lidmi a pomocí sociálního učení (Průcha & Kořátková, 2013; Vágnerová, 2012).

Nakonečný (2021) rozlišuje dva typy socializace, a to na primární a sekundární. Primární socializace se odehrává v úzkém kruhu společnosti. Jedná se převážně o rodinu jedince, která má za úkol uvést jedince do daného kulturního prostředí. Sekundární socializace už v sobě zahrnuje širší okruh, kam spadá například škola, zaměstnání nebo sdružení. Linhartová (2008) socializaci rozděluje na záměrnou a nezáměrnou, která se liší v cílenosti socializace na jedince. Záměrná socializace si klade za cíl vychovávat a vést člověka k určitým návykům. Jedná se například o prostředí rodiny, školy nebo zájmových kroužků. Naopak

nezáměrná socializace je nevědomá, kdy na jedince působí vlivy sociálního prostředí bez předem určeného úmyslu. Může se jednat například o knihy, reklamy nebo filmy.

Proces socializace má několik podob v závislosti na působení různých lidí, sociálních skupin nebo institucí. Mezi nejdůležitější období, ve kterém probíhá socializace je dětství. Socializace začíná nejčastěji v rodině dítěte, která mu poskytuje prvotní zkušenosti s okolním světem. (Čáp & Mareš, 2007) V novorozeneckém a kojeneckém věku je to zejména vztah s matkou, pomocí níž se dítě učí vnímat své okolí. V batolecím věku se dítě socializuje zejména v kruhu rodiny. Přestože se dítě střetává s dalšími členy a navazuje nové kontakty, je pro něj velmi důležité teritorium domova, které dobře zná a kde se cítí bezpečně. Začíná rozeznávat lidi podle stupně blízkosti (blízké, cizí), pohlaví (muž, žena) i věku (děti, dospělí). Následuje období předškolního věku, ve kterém se dítě dostává do kontaktu s lidmi mimo rodinu. V tomto období se děti učí novým sociálním dovednostem a rozvíjí se jejich komunikace. Významný vliv začíná mít mateřská škola, kde se jedinec dostává do kontaktu s dalšími dětmi a vrstevnickými skupinami. Dítě zde získává nové role, a to role vrstevníka, role kamaráda a role žáka mateřské školy. (Vágnerová & Lisá, 2021)

3.1 Vliv rodinného prostředí

Rodina je jeden z nejvýznamnějších činitelů, který se podílí na vývoj a formování dítěte (Průcha & Koťátková, 2013; Škrabánková, 2004), a to především proto, že mu poskytuje citové zázemí, intimitu a oporu (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018), lásku, péči, vzor, pocit bezpečí a jistoty. Pokud chceme, aby byl vývoj jedince úspěšný, je nutné, aby i rodina byla funkční. (Pugnerová & Kvintová, 2016)

Utváření osobnosti dítěte ovlivňuje také podoba rodiny a to, jakým způsobem a v jaké míře jsou naplňovány výše zmíněné potřeby a funkce. V souvislosti s tím se rozlišují rodiny úplné, neúplné, zastoupené a narušené. Za úplnou rodinu se považuje taková rodina, kterou tvoří oba vlastní rodiče a jejich potomci. Pokud jeden z vlastních rodičů chybí, hovoříme o rodině neúplné. Jakmile dojde k nahrazení minimálně jednoho z rodičů, jedná se o zastoupenou rodinu. V narušené rodině se stejně jako u úplné rodiny vyskytují oba vlastní rodiče a jejich potomci, nicméně vztah mezi rodiči je oslabený. (Linhartová, 2008)

Záleží i na velikosti rodiny, socioekonomickém statusu rodiny, sociokulturním zázemí rodiny nebo na celkové rodinné situaci. Velkou měrou formují osobnost samotní rodiče, kdy velký vliv může mít jejich vzdělanost, pracovní a profesní zařazení, věk, zájmy, víra, pořadí

manželství, zdravotní stav nebo životní styl. (Plaňava, 2000; Škrabanková, 2004; Thorová, 2015)

Nejvíce diskutované jsou výchovné styly rodičů. Výchovným stylem se rozumí konkrétní přístup rodiče k výchově dítěte a jedná se zpravidla o „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 303). Existuje řada pohledů na typologii výchovných způsobů, které souhrnně představuje tabulka 4.

Tabulka 4
Typologie výchovných způsobů

| OZNAČENÍ | AUTOR/ZDROJ | DĚLENÍ A ZNAKY |
|-------------------------|--|---|
| Styl rodičovství | Baumridnová (1927), Maccobyová (1974) | demokratické, autoritářské, shovívavé, nezúčastněné (nedbalé, neangažovanost) |
| Výchovné styly | Lewin (1936) | demokratické (spolupracující, partnerské), autoritativní (přísný, silná kontrola, tresty), liberální (bez hranic, svobodomyšlné), |
| Rodičovská autonomie | Možný (2008) | tradiční (předávání představ, jednostrannost), liberální (volnost dítěte, svoboda volby) |
| Dimenze emočního vztahu | Gillernová (2015) | kladný (převažování kladného komponentu), střední (vyrovnanost kladného a záporného), záporný (převažování záporného komponentu) |
| Dimenze řízení | Gillernová (2015) | silné (mnoho požadavků, důsledná kontrola), střední (přiměřené množství i kontrola úkolů), slabé (minimum úkolů, bez pečlivé kontroly), rozporné (mnoho požadavků, bez kontroly) |

Zdroj: modifikováno podle Thorové (2015), Opravilové (2016), Možného (2008) a Gillernové (in Mertin & Gillernová, 2015a)

Thorová (2015) ve své knize blíže popisuje styly rodičovství podle Baumridnové (1927), která je dělí do tří základních stylů, a to na demokratické, autoritářské a shovívavé. Na tuto autorku navazovala Maccobyová (1974), která doplnila tyto tři základní styly o čtvrtý, a sice nezúčastněné rodičovství. Velmi podobně popisuje výchovné styly také Opravilová (2016) podle Lewina (1936), který je dělí na demokratické, autoritativní a liberální. Demokratický styl výchovy je založen na principu partnerství a spolupráce mezi rodiči a dětmi. Jedná se o styl, ve kterém rodiče vytyčí dítěti určité hranice, nicméně je zachována volnost dítěti při samostatném rozhodování a jednání. Autoritářské neboli autoritativní je postaveno více na

přísnosti a nutnosti dodržování stanovených pravidel a velmi málo respektuje přání a potřeby samotného dítěte. Bez hranice a kontrolovatelnosti je výchova liberální nebo taktéž shovívavá. Jedná se o vztah na kamarádské bázi, kdy je dítěti ponechána značná volnost. Při nezúčastněném rodičovství rodiče sice naplňují základní potřeby dítěte, nicméně dále se při jeho výchově neangažují. (Thorová, 2015; Opravilová, 2016) Dalším typem dělení je podle Možného (2008), který dělí styl výchovy z hlediska rodičovské autonomie. Tradiční rodiče jsou takoví, kteří předávají na potomky své představy a hodnoty o životě a chtějí, aby se jimi řídili. Naopak liberální rodiče jsou takoví, kteří dítě neomezují, nevštěpují mu své názory a ponechávají mu volnost v rozhodování. S výchovným stylem je velmi úzce spjat emoční vztah rodičů k dítěti a míra jejich řízení. Gillernová (in Mertin & Gillernová, 2015a) popisuje kladný, střední a záporný emoční vztah a hledisko řízení dále rozdělila v závislosti na míře působení, a sice na silné, střední, slabé a rozporné.

Důležitou součástí rodiny tvoří také sourozenci, jejichž existence rovněž ovlivňuje daného jedince. Za sourozence lze považovat ty jedince, kteří mají alespoň jednoho rodiče společného. (Thorová, 2015) To, jaký vztah budou mezi sebou sourozenci mít, je do jisté míry ovlivněno chováním rodičů k ostatním (Vágnerová, 2012), ale i osobnostmi sourozenců a věkovým rozdílem, který se mezi nimi vyskytuje (Thorová, 2015). U sourozenců se objevuje tzv. sourozenecká rivalita, kterou lze považovat, za určitých okolností, za poměrně běžný jev. Tato rivalita bývá umocněna věkem, pohlavím a vývojovou úrovní jedinců. Větší rivalita je u sourozenců, kde není velký věkový rozdíl a kde nehraje rozdíl pohlaví. (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012) Na utváření osobnosti a vývoj jedince má vliv také pořadí narození v rodině a celkový počet sourozenců. Jedná se o tzv. vliv sourozeneckých konstelací, který je momentálně v popředí zájmu a nadále se zkoumá. (Thorová, 2015)

3.2 Vliv (před)školního prostředí

Za školní prostředí se považuje formální vzdělávací instituce zejména základní školy. Nicméně je možné do nich řadit také školy mateřské, které nabízejí předškolní vzdělávání dětem od dvou let až do začátku školní docházky na základní škole. Podle Čápa a Mareše (2007) mateřská škola plní mnoho funkcí, například „předává dítěti kulturní dědictví, nashromážděné poznatky, zkušenosti i normy chování a jednání... sděluje rodičům informace o výkonech a chování dítěte...“ (s. 64) To znamená, že dochází k vyrovnávání

rozdílů mezi rodinným prostředím a prostředím společnosti. Přestože rodina může mít specifické hodnoty, mateřská škola začíná zprostředkovávat hodnoty společnosti obecně.

Na pobyt dítěte v mateřské škole se dříve nahlíželo pouze jako na hlídání a péči dětí z důvodu zaměstnání jejich rodičů, zejména matek. Zanedlouho se ukázalo, že čas strávený v této instituci se může využít lépe, a to ve prospěch samotného dítěte. (Čáp & Mareš, 2007; Opravilová & Kropáčková, 2016) Opravilová (2016) popisuje předškolní vzdělávání jako proces záměrného působení na dítě předškolního věku s cílem rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti po všech stránkách.

Ve školních institucích nalezneme cíl výchovy, který je zakotven v *Rámcovém vzdělávacím programu*, konkrétně pro *předškolní vzdělávání* (zkráceně RVP PV). V souvislosti s tím se v tomto dokumentu objevují tři základní cíle, jehož součástí je i cíl k *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí*. Dnešní mateřské školy využívají osobnostně orientovaný přístup k dítěti, který se vyznačuje především vnitřními pohnutky dítěte. Tyto pohnutky jsou v určité míře doprovázeny působením vychovatele s ohledem na zkušenosti jedince. Díky tomuto přístupu se mění tradiční nadřazenost a řízení ze strany učitelů na spolupráci a samostatné objevování. (Opravilová, 2016; Kořátková, 2008) S osobnostním zřetelem se pojí i slovo personalizace. Pojem personalizace pochází z latinského slova *persona*, což znamená osoba. Mluvíme tak o působení na osobnost jedince prostřednictvím výchovy. (Helus, 2010)

V rámci docházky do mateřské školy se realizuje proces sekundární socializace, kdy dochází k rozšiřování vztahů mimo rodinu dítěte a která umožňuje jedinci získat nové zkušenosti potřebné pro další osobnostní vývoj. Aby byla socializace úspěšná, je nutné vytvořit pro dítě bezpečné prostředí připomínající domov. Působení mateřské školy jako socializačního činitele má zásadní vliv na získávání nových rolí dítěte. (Vágnerová & Lisá, 2021) Velkou úlohu zde sehrává učitel, který na jedince působí a ovlivňuje do určité míry jeho osobnost pomocí různých metod. Sám učitel je pro dítě příkladem osobnosti, jelikož dítě neustále zkoumá a pozoruje jeho chování a jednání. (Říčan, 2010)

3.2.1 Učitel mateřské školy jako činitel

Významný vliv nese učitel a jeho osobnost. Učitelem rozumíme osobu s řádnou kvalifikací, která účinkuje v procesu výchovy a vzdělávání žáků, je součástí třídy, organizuje činnosti žáků a hodnotí je. Mužské pohlaví je v prostorách mateřské školy značně v nižším počtu než pohlaví ženské. Jedná se přibližně o 0,5% zastoupení mužských pedagogických pracovníků

v mateřské škole. (Svobodová, Vítečková, Bílková, Havlisová, Garabiková Pártlová, Podhrázká, Procházka, Štefánková, Švejdrová, Vachová & Waldaufová, 2017)

Učitel, respektive učitelka v mateřské škole má specifické postavení, jelikož zahajuje celý edukační proces dětí (Opravilová, 2016). Taková práce má komplexní podobu (Průcha & Kotátková, 2013), a proto i učitelka mateřské školy by měla disponovat širokou škálou dovedností (Svobodová et al., 2017). Nyní se setkáváme s otázkou, jak definovat „dobrého“ učitele a co vše je zapotřebí k vykonávání této profese (Fontana, 2014). Zajisté můžeme zmínit, že vliv učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je nezbytný a nenahraditelný a úspěch nebo neúspěch v tomto procesu je do jisté míry závislý právě na učitelích (Linhartová, 2008; Kohoutek et al., 1996).

Profesní kompetence se považují za „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“ (Syslová, 2013, s. 30, podle Spilková). Syslová (2013, podle Vašutová 2004) popsala celkem sedm kompetencí, které se vztahují přímo k profesi učitele mateřské školy, a to kompetence předmětová (znalosti z oboru předškolní pedagogiky), didaktická a psychodidaktická (propojování poznatků s psychosociálními, znalosti RVP PV a tvorba ŠVP a TVP), pedagogická (proces a podmínky výchovy a vzdělávání), diagnostická a intervenční (práce s dětmi, řešení školně výchovných problémů), sociální, psychosociální a komunikační (pedagogická komunikace a spolupráce s rodiči), manažerská a normativní (znalosti zákonů a norem vztahující se k profesi, administrativní úkony) a profesně a osobnostně kultivující (profesní etika, všeobecný přehled, kooperace s kolegy, sebereflexe). Průcha (2017) zmiňuje, že jsou podle něj tyto kompetence těžce dosažitelné pro zkušeného učitele, natož pak pro učitele začínajícího. Pro rozvoj profesních kompetencí uvádí Syslová (2013) konkrétní příklady činností, a to sebereflexi, tvorbu profesního portfolia, videotrénink interakcí a celoživotní vzdělávání.

Syslová (2013) zmiňuje, co je nutné ve školském systému změnit, a to například zvýšit kvalitu počátečního vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich dalšího vzdělávání, zlepšit platové ohodnocení, více oceňovat kvalitu vykonané práce a jasněji vymezit pravidla pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Vývoj profesní dráhy učitele lze rozdělit do několika fází, a to na volbu učitelské profese, profesní start, profesní adaptaci, profesní vzestup, profesní stabilizaci a profesní vyhasínání. Profesní vývoj se také může dělit z hlediska studenta učitelství, začínajícího učitele a zkušeného učitele. (Průcha, 2017) Profesní rozvoj probíhá formou celoživotního učení

a sestává z reflexe práce, odhalování silných a slabých stránek, zkvalitňování práce formou četby odborné literatury, návštěvy seminářů či kurzů (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.3 Vrstevnické skupiny

V mateřské škole se dítě kromě interakce s učitelem hojně střetává se svými vrstevníky. Jedná se o takové skupiny, kde si jsou jedinci rovnocenní a předávají si vzájemně zkušenosti, které slouží k dalšímu vytváření a navazování vztahů (Vágnerová, 2012). Tyto vztahy jsou považovány za důležitou součást při osobnostním a sociálním vývoji jedince (Thorová, 2015). Jsou odlišné než vztahy se sourozenci nebo rodinou, a to z toho důvodu, že děti stejného věku mají velmi podobné zájmy a kompetence (Vágnerová, 2012), díky čemuž podobně nahlíží na určitý problém a lépe si tak navzájem rozumí. V mateřské škole si děti takové vztahy vytvářejí velmi konkrétně, a to především kvůli zábavě a hře. (Thorová, 2015)

Dítě předškolního věku má potřebu navazovat vztah s vrstevníky, k čemuž je zapotřebí určitého stupně zralosti. Vztah s vrstevníkem s sebou nese daleko méně jistoty, než vztah s dospělým, jelikož se nelze spoléhat na jeho ochranu a toleranci. Na navazování vztahů s vrstevníky předchází dřívější zkušenosti získané v rodině, které se poté odrazí v tom, jaké dítě bude mít očekávání a jak se bude chovat. Vztah s vrstevníky je velmi obohacující, neboť dítě získává nové zkušenosti a uspokojuje své potřeby. Do vztahu s vrstevníky může zasahovat soupeření, spolupráce, konflikty a projevy solidarity. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Vrstevnická skupina se může dělit z hlediska velikosti, struktury i vztahu jedince ke skupině. Z hlediska velikosti se jedná o malou a velkou skupinu, kdy větší intimita a poznání jednotlivých členů je v malé skupině, kdežto ve velké skupině je toto poznání daleko méně dosažitelné. Struktura skupiny může být buďto homogenní nebo heterogenní. Skupina, jejíž členové mají společnou charakteristiku, ať už z hlediska věku, zájmu nebo pohlaví, se nazývá homogenní. Naopak skupina heterogenní je různorodá, ale v mnoha aspektech velmi podnětná. (Procházka, 2012) Referenční a členská skupina představují vztah jedince ke skupině. Referenční skupina je taková, ve které by jedinec chtěl být, případně nechtěl být a členská skupina je naopak ta, ve které je jedinec její součástí. (Šafránková, 2019)

3.4 Vliv médií

Se sociálním prostředím jdou ruku v ruce média, která se dostávají stále více do popředí zájmu, a to již u dětí předškolního věku. Z toho důvodu bychom se na média měli zaměřovat již v mateřské škole.

Mediální kompetence a výchova se momentálně dostává do předškolního vzdělávání. Nyní se v RVP PV tyto mediální kompetence zdůrazňují a zasahují především do oblastí Dítě a společnost a Dítě a svět. Příkladem může být kompetence, kdy dítě vnímá rozdíl mezi reálným světem a kyberprostorem, uvědomuje si jejich pravidla a zná zásady bezpečného zacházení s kyberprostorem. (Kocourková & Janiš, 2020)

Mediální výchova není často vnímána jako klíčové vzdělávací téma (Kocourková, Janiš & Woznicová, 2021). Využívání mediálních technologií v mateřské škole je závislé především na učitelích a ředitelích. Ze studií vyplývají ne příliš pozitivní vztahy učitelů a ředitelů k mediálním technologiím, což může částečně ovlivnit i pohled rodičů na média. (Kocourková & Janiš, 2020) Mnoho učitelů nedisponuje kompetencí k mediální výchově a rovněž jim chybí podpora v této oblasti (Kocourková, Janiš & Woznicová, 2021).

Eliminovat média v předškolním věku dítěte ani nelze a bylo by chybné se o to vůbec pokoušet. Co je důležité, je naučit se zacházet s médii – využívat jejich pozitivní stránku a omezovat stránku negativní. Mezi pozitivní využití se řadí například edukační obsah zprostředkovaný médii, který je konkrétně zaměřen na děti předškolního věku, případně pro starší děti s dohledem dospělé osoby. Nutno podotknout, že pozitivní využití médií je až u dětí starších dvou let a maximální čas strávený u médií by neměl překročit dvě hodiny denně. (Janiš & Kocourková, 2019)

Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou je velice důležitá, a to i v rámci digitálních technologií. Taková spolupráce by mohla probíhat formou informační nebo konzultační. Jako příklad informační podoby je psaní dopisů rodičům na téma mediální výchova, zavedení časopisu mateřské školy, vytváření informačních materiálů pro rodiče a tvorba letáků na téma médií nebo doporučování vhodných aplikací s pedagogickým záměrem. Součástí konzultační formy by mohly být například rodičovské večery s odborníkem v oblasti médií nebo formou rodičovských dnů, během kterých si rodiče mohou prohlédnout digitální média a práci s nimi v mateřské škole. (Kocourková, Janiš & Woznicová, 2021)

Kocourková a Janiš (2020) rozlišují podle McLuha (1994) média na horká a chladná. Rozdíl mezi nimi spočívá v množství informací, které předávají. Média horká obsahují velké množství informací a naopak média chladná minimum. Pro děti předškolního věku jsou vhodné zejména média chladná, jelikož nejsou přehlceny a mohou tak využít svou kreativitu a aktivitu.

Shrnutí kapitoly

Začátek třetí kapitoly objasňoval proces socializace. Jedná se o začleňování jedince do společnosti s ohledem na její zvyky, tradice a normy. Socializace se dělí z hlediska toho, kde se odehrává, na primární a sekundární. V prvotních měsících života je pro jedince důležitá zejména prvotní socializace a jeho vztah s matkou. Sekundární socializace se poté rozvíjí především při vstupu dítěte do mateřské školy. Jeden z nejvýznamnějších činitelů, který se podílí na vývoji osobnosti dítěte je rodina. Rodina by měla dítěti zajišťovat základní potřeby, dávat lásku a pocit bezpečí a jistoty. Pokud rodina v některé funkci zaostává, odrazí se to na celkovém vývoji jedince. Mimo to záleží také na velikosti rodiny, socioekonomickém statusu rodiny, ale i na samotných rodičích, ať už z hlediska jejich věku, vzdělanosti nebo zdravotního stavu. Velká pozornost byla věnována také výchovným stylům, které byly rozděleny a blíže popsány v šesti kategoriích. Mimo rodiče sehrávají důležitou roli sourozenci. S nimi je spojen tzv. vliv sourozeneckých konstelací, tedy pořadí narození jednotlivých dětí. Předškolní výchova a učitelé, kteří řídí výchovně vzdělávací proces jsou součástí života dítěte a celé jeho rodiny. V prostředí mateřské školy se nyní hojně využívá osobnostně orientovaný přístup k dítěti, který umožňuje větší samostatnost dítěte a individuální přístup k němu. Učitelem se rozumí osoba s řádnou kvalifikací, která organizuje proces výchovy a vzdělávání. S učitelkou profesí se pojí také profesní kompetence, které zahrnují komplexní způsobilost pro vykonávání povolání učitele. Vzhledem k tomu, že třídu v mateřské škole tvoří pouze jednotlivci, musíme zmínit i vrstevnické skupiny a jejich specifický vliv na jedince. Jedná se o skupiny dětí přibližně stejného věku, u kterých dochází k vzájemné interakci a předávání zkušeností. K tomu, aby byly děti schopny navazovat vztah s vrstevníky je zapotřebí určitého stupně zralosti. V neposlední řadě musíme také zmínit vliv médií, jelikož se jedná o významný socializační činitel dnešní doby. Přestože se snažíme mediální kompetence začleňovat do procesu výchovy a vzdělávání v mateřských školách, nastává problém u učitelů. Velmi často totiž samotní učitelé nedisponují kompetencemi pro mediální výchovu a chybí jim podpora a další vzdělávání v této oblasti.

4 RIZIKOVÉ FAKTORY V UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

V procesu utváření osobnosti se objevují faktory, které mohou vývoj jedince ohrozit. Takové faktory se označují jako rizikové faktory. Jedná se o činitele, který negativně ovlivňuje vývoj jedince. Protikladem je zmíněná resilience neboli odolnost, díky které jedinec dokáže stresové situace a zátěže lépe snášet. S tím se pojí i kompenzační a otužující procesy, které pomáhají jedinci zmírnit působení negativních faktorů. Rizikové faktory jsou dále rozděleny do dvou prostředí, a to prostředí rodiny a školy. V rodinném prostředí se mohou rizikové faktory objevovat již během těhotenství matky a v následné poporodní vazbě mezi matkou a dítětem. Za rodiny rizikové se považují zejména ty, které neplní základní funkce, případně v těchto funkcích selhávají. S rodiči se nadále pojí i styl výchovy, respektive nevhodný styl výchovy. Ze školního prostředí přiblížíme především vztah dítěte s učitelem a vrstevníky. Ve vrstevnické skupině se velmi často setkáváme s agresivitou, která může přerůst v šikanu. Jedním z příčin agresivity mohou být i média. Média stále více vyplňují čas dětí, což negativně ovlivňuje děti z hlediska motoriky, ale i kognitivních funkcí.

Téma vývojových rizik se začalo dostávat do popředí na začátku nového tisíciletí. S ohlédnutím na pozitivní aspekty ve vývoji osobnosti jedince se pojila i stránka negativních, rizikových faktorů, které taktéž vývoj ovlivňují. (Millová in Blatný, 2016b) Jedná se o činitele, který negativně ovlivňuje zdraví a další vývoj jedince a může způsobovat závažné problémy i vývojové poruchy (Paulík, 2017).

Vývoj jedince je ovlivněn naplňováním, respektive nenaplňováním jeho potřeb. Míra ovlivnění vývoje jedince díky nenaplňování jeho potřeb souvisí s časovým hlediskem. Pokud u jedince dochází ke strádání z hlediska krátkého časového úseku, zpravidla tyto drobné potíže odezní bez větších následků. Pokud by ale strádání bylo dlouhodobé nebo dokonce trvalé, mohlo by to mít za následek vznik deprivace. (Opravilová, 2016) Deprivace je označení stavu, který vzniká tehdy, když u jedince nedochází k uspokojování potřeb po dostatečně dlouhou dobu a v určité míře (Jedlička, 2017; Pugnerová & Kvintová, 2016). Vedle toho se může objevovat také frustrace. Frustrace je překážka na cestě, která znemožňuje, ohrožuje nebo oddaluje dosažení cíle (Bělík, Hoferková, Kraus, Antl, Hubert, Jedličková, Kasal, Kučírek, Pelcák, Razsková, Šimková & Šprachalová, 2017).

S rizikovými faktory se váže i pojem resilience neboli odolnost. Miljević-Ridički, Plantak a Bouillet (2017) popisují odolnost jako schopnost udržet si duševní zdraví navzdory prožívání obtíží. Odolnost je proces, jehož výsledek může jedinec měnit, nicméně závisí na

aspektech osobních, biologických, enviromentální nebo systémových. (Miljević-Ridički et al., 2017) Čáp a Mareš (2007) ještě dodávají, že odolnost k zátěži je spjata také se zkušenostmi jedince, které získává v zátěžových situacích. V dnešní době se s ohledem na zdravý vývoj osobnosti dostává do popředí zvládnání zátěže a s tím i spojené zvyšování odolnosti (Čáp a Mareš, 2007).

Rizikové faktory se dají do určité míry zmírnit působením tzv. kompenzačních a otužujících procesů, například pokud rodiče nedávají dítěti dostatek lásky, může tuto lásku nahradit babička. (Thorová, 2015)

4.1 Rizikové faktory rodinného prostředí

Rizikové faktory se v rodinném prostředí mohou vyskytovat již v průběhu těhotenství. Jedná se o problematiku chtěných a nechtěných dětí, kdy ohroženou skupinu tvoří právě děti nechtěné. Nechtěné děti strádají především v citových potřebách, často se u nich vyskytuje konflikt s rodiči. V prvních třech letech života se u nechtěných dětí častěji vyskytuje vývojové opoždění vzhledem k jiným dětem. Velmi podobné znaky se vyskytovaly u dětí narozených mimo manželství vychovávané pouze svobodnou matkou. (Thorová, 2015; Jedlička, 2017)

Zvláštní postavení v rodinném prostředí má citové pouto mezi matkou a dítětem (Jedlička, 2017). Význam této interakce blíže specifikuje teorie attachmentu (Vágnerová, 2010). Matka je osoba, v jejíž děloze se dítě připravovalo na svět, vyvíjelo se a přejímalo i její vnitřní klima. Z toho důvodu je i poporodní vazba mezi matkou a dítětem velmi důležitá a její narušení může způsobit vážné potíže. (Jedlička, 2017) Matka by měla být pro dítě citově dostupná a nemělo by docházet k častým a dlouhým separacím (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018). Jedlička (2017) vymezil dvě skupiny matek, které jsou pro vývoj jedince rizikové. První skupina jsou matky, které selhávají v péči, nedávají dítěti dostatek důležitosti. Druhá skupina zahrnuje naopak takové matky, které se o dítě přespříliš starají a neumožňují tak dítěti se odpoutat.

Za rizikové se považují zejména rodiny dysfunkční nebo afunkční, tedy ty, které z nějakého důvodu neplní své základní funkce (Fischer & Škoda, 2024). Takové rodiny mohou být úplné, neúplné či doplněné, přičemž právě rodiny neúplné a doplněné musí kompenzovat některé aspekty intenzivněji, například rodiny bez otce kompenzují chybějící mužský vzor v příbuzenstvu nebo kruhu přátel, případně novým partnerem matky (Matějček, 2017).

Do vývoje osobnosti jedince se promítají taktéž změny, které nastávají v kruhu rodinného prostředí. Například pro dítě předškolního věku je rozvod a separace rodičů událostí, která představuje riziko pro osobnostní rozvoj a duševní zdraví. (Jedlička, Koř'a & Slavík, 2018) Thorová (2015) přidává ještě další stresové situace, které působí na dítě, a to například smrt rodiče, narození sourozence, sňatek rodičů, nemoci v rodině nebo ztráta zaměstnání jednoho z rodičů.

4.1.1 Nevhodné styly výchovy

S rodinou, a poté především s rodiči, se pojí také rodičovský výchovný styl. Z velkého množství stylů vybrali autoři Langmeier a Krejčířová (2006) takové výchovné styly, které by mohly být v rozvoji osobnosti dítěte považovány za rizikové. Tyto nevhodné styly výchovy popisuje tabulka 5.

Tabulka 5
Nevhodné styly výchovy

| STYL VÝCHOVY | CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY |
|--|---|
| Výchova rozmazlující | vše dělající rodič, plnění veškerých přání, posluhování rodiče |
| Výchova zavrhuující | odmítání dítěte, nedbalost a nezájem rodičů, utlačování dítěte |
| Výchova nadměrně ochraňující | omezování dítěte, nadměrná starostlivost, umetání cestičky |
| Výchova perfekcionistická | příliš velké nároky a požadavky, dokonalost, naplňování ambic rodiče |
| Výchova nedůsledná | odlišný přístup rodičů, bez jasné hranice, střídání přístupů |
| Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující | nedostatečné uspokojování potřeb, násilí, využívání ve svůj prospěch, nedostatek citového pouta |

Zdroj: modifikováno podle Langmeiera a Krejčířové (2006) a Lovasové (2011)

První z uvedených stylů výchovy, která je podle autorů nevhodná, je výchova rozmazlující. Jedná se o výchovu, během které dělá rodič vše za dítě a podřizuje se přáním a požadavkům dítěte. Výchova zavrhuující spočívá v nedbalosti a nedostatečném zájmu rodiče o dítě. Velmi často rodiče dítě odmítají, utlačují a ponižují a toto jednání ospravedlňují důležitostmi kázně. Nadměrná starostlivost a neopodstatněné omezování samostatnosti je projevem výchovy nadměrně ochraňující. Velmi často dochází k tzv. umetání cestičky, tedy odstraňování překážek z cesty, aby se dítě snadněji dostalo ke svým cílům bez vážných potíží. Oproti tomu

výchova perfekcionistická klade na dítě příliš mnoho požadavků a nároků, což je velmi často způsobeno rodičovskými ambicemi. Výkony dítěte i veškerá jeho činnost musí být dokonalá. Předposledním typem výchovy je výchova nedůsledná, která nastává při nejednotném působení rodičů na dítě nebo při velmi častém střídání přístupů, které je do jisté míry ovlivněno emočním rozpoložením rodiče. Dítě se cítí zmatené a chybí mu jasně stanovené hranice. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Lovasová, 2011)

Existuje několik typů dětí ohrožených výchovou zanedbávající, týrající, zneužívající a deprivující. První z nich, zanedbané děti, pociťují nedostatek v uspokojování základních biologických potřeb, jako jsou hygienické návyky, životospráva, ale i v osvojování kulturních návyků či utváření postojů ke vzdělání. (Langmeier & Balcar, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2006; Pugnerová & Kvintová, 2016) V institucích jako jsou dětské domovy velmi často nacházíme děti deprivované. Ačkoli mají po stránce hygieny a výživy dostatek péče, chybí jim citové pouto od dospělé osoby (Langmeier & Balcar, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2006) Fyzické, psychické ale i emoční násilí pociťují děti týrané. Tyto děti nemají vhodný rodičovský vzor. (Langmeier & Balcar, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015) Ke zneužívání dětí dochází tehdy, když osoba využívá vědomě jinou osobu ve svůj vlastní prospěch. Může se jednat o sexuální zneužívání, manipulaci či přenášení rodičovských povinností na dítě. (Langmeier & Balcar, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2006)

Následky všech typů ohrožených dětí jsou zřetelné, například traumatické zážitky mohou děti ovlivnit na celý jejich život. Narušená bývá především schopnost dítěte navazovat hlubší vztahy, v extrémních případech může docházet k poruše osobnosti. Vše závisí na intenzitě a opakování špatného jednání na působení jedince. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

4.2 Rizikové faktory školního prostředí

Do rizikových faktorů školního prostředí můžeme zahrnout například poruchy adaptace na školní prostředí, rizikové vztahy ve škole jak s učiteli, tak s vrstevníky nebo školní neúspěch (Yoleri, 2016; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015). V posledních letech se do popředí dostává problém přeplněnosti tříd. Vysoký počet dětí ve třídě odporuje humanizačním principům, které se v mateřských školách zavádějí. Dalším problémem může být i digitalizace ve školách. Příliš mnoho využívání elektronických zařízení může vést děti k pasivitě a omezování jejich představivosti. (Kořátková, 2008)

Pro dítě jsou velmi důležité vztahy, ať už s vrstevníky nebo učiteli. Vztah mezi dítětem a učitelem ovlivňuje jeho sociální a emocionální vývoj a také jeho následné vztahy s vrstevníky, studijní úspěchy nebo jeho postoj ke škole a vzdělávání. Vztah plný důvěry mezi dítětem a učitelem taktéž napomáhá k jeho lepší adaptaci ve škole. Pokud dítě vytvoří pozitivní vztah mezi ním a učitelem, s velkou pravděpodobností se tato kvalita promítne i do vztahů s budoucími učiteli. Pokud by ale naopak vztah mezi dítětem a učitelem byl jistým způsobem narušený, považuje se to za rizikový faktor, který působí proti výsledkům a úspěchu dětí ve škole. To se může projevit ve strachu dítěte navštěvovat mateřskou školu nebo se zařazovat do aktivit ve třídě. (Yoleri, 2016)

Ve skupině vrstevníků se může dítě setkat také s agresivitou. Agresivita jako taková se ve školách poměrně běžně vyskytuje, co je ale nového je její intenzita a brutalita. Důvody, proč k tomu dochází jsou nejednoznačné. (Svoboda, 2014) Svoboda (2014, s. 61) popisuje spolupůsobení několika faktorů a jako příklad uvádí „blahobyt, absence kvalitních vzorů, negativní vzory z počítačových her, nízká schopnost vzájemné komunikace a stále se zvyšující individualizace.“

Důležité je rozpoznat o jaký druh agresivity se jedná. Svoboda (2014) dělí agresi na individuální, skupinovou a na šikanu. Individuální agrese je spjata s konkrétním jedincem, který vytváří konflikt s dalšími jedinci. Naopak skupinovou agresi vyvolává více jedinců ze skupiny a směřují k jednotlivci. (Svoboda, 2014) V neposlední řadě je to šikana. Vymezení šikany je velmi problematické, jelikož autoři se v mnoha ohledech neshodují. Problém nastává již při stanovování hranic, kdy s přesnou jistotou nemůžeme říct, zda se jedná o šikanu nebo o pouhé škádlení. Další neshody panují v opakování, kdy část autorů tvrdí, že opakovatelnost je jedním ze základních znaků šikany, kdežto jiní opakovatelnosti nepřisuzují velký význam. V neposlední řadě se problematika váže s tím, že řada učitelů chápe šikanu jako fyzický projev, ale nezaměřují se již na slovní urážky a posměšky. (Bendl, 2003) Zjednodušeně bychom mohli říct, že šikana je záměrné a dlouhodobé chování agresora nebo skupiny agresorů, jejichž hlavním cílem je poškodit oběť (Bendl, 2003; Svoboda, 2014). Je důležité také podotknout, že za agresora je považován i takový jedinec, který šikaně pouze přihlíží (Vykopalová, 2001).

Bendl (2016) zmiňuje další rizikové faktory, které mohou plynout z vrstevnické skupiny. Jedná se o vrstevnický tlak, členství ve skupině s rizikovým chováním a odmítnutí nebo vyřazení z vrstevnické skupiny.

4.3 Negativní vliv médií

V předešlé kapitole jsme nastínili pozitivní vliv médií na děti předškolního věku. Tak jako každá mince má dvě strany, tak i média kromě pozitivních vlivů mají svá negativa. Autoři Janiš a Kocourková (2019) zmiňují několik výzkumů prováděných za účelem zjištění negativních dopadů médií na děti. Z výzkumů vyplynulo, že násilný obsah, především v televizních obrazovkách, má negativní dopad, ať už z hlediska projevů agresivity, zhoršení pozornosti nebo antisociálního chování. Naopak u násilí skrze počítačové hry nebyl prokazatelně zjištěn negativní dopad. Vysvětlení proč sledování televize negativně ovlivňuje děti a hraní počítačových her ne bylo z hlediska přejímání obsahu. U televize děti pasivně přijímají obsah, zatímco u počítačových her je nutné ji ovládat, což je pro děti předškolního věku značně těžší.

Dalším negativním dopadem, který způsobují média je čas strávený u nich. S tím se pojí problém obezity, jelikož děti nejsou u televizních obrazovek či počítačů pohybově aktivní. V neposlední řadě mají média značný vliv na spánek dětí. Z výzkumu vyplývá, že v současné době mají děti méně kvalitní a nedostatečný spánek, který je způsoben jak trávením vysokého množství času u médií, tak světlem vyzařované z médií před samotným spánkem. (Lorenzová, 2023; Janiš & Kocourková, 2019) Taktéž Gillernová (in Mertin & Gillernová, 2015b) se přiklání k již zmiňovaným negativním dopadům a dodává i negativní dopad na dětskou fantazii a tvořivost. Zmiňuje také pochybnosti rodičů, kteří se bojí, že by dítěti mohly média způsobit trauma, šok, případně předat informace, na které nejsou děti ještě dostatečně vespělé.

Gillernová (in Mertin & Gillernová, 2015b) zmiňuje, že to, zda jedinec bude negativně ovlivněn záleží na různých faktorech a je nutné tedy posuzovat celou věc komplexně. Jedná se například o dispozice jedince, jeho dosavadní zkušenosti, rodinnou situaci nebo souvislost s genderem. Jistou nevýhodou by mohly mít děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a takové děti, které nemají přístup k digitálním technologiím. V tomto případě by měla digitální výchovu podporovat a rozvíjet mateřská škola. (Lorenzová, 2023; Janiš & Kocourková, 2019)

Shrnutí kapitoly

Poslední kapitola teoretické části se věnovala rizikovým faktorům napříč rodinnému a školnímu prostředí. Rodinné prostředí odkrylo rizikové faktory, které mohou nastat již během těhotenství matky. Jedná se především o problematiku nechtěných dětí. Důležité je také poporodní pouto mezi matkou a dítětem, které pokud je narušené, může způsobovat závažné problémy ve vývoji jedince. Rizikem mohou být také rodiny dysfunkční nebo afunkční, které z jakéhokoliv důvodu nenaplnují základní potřeby dítěte. K tomu se vážou pojmy jako strádání, deprivace a frustrace. Ke strádání dochází tehdy, pokud krátkodobě nenaplnujeme potřeby dítěte. Pokud mluvíme o nenaplnování potřeb z hlediska dlouhodobosti, jedná se o deprivaci. Frustrací označujeme překážku, která jedinci znemožňuje dosažení určitého cíle. Dalším rizikem rodinného prostředí je styl výchovy rodičů. Bylo popsáno celkem šest nevhodných stylů výchovy, kam spadá výchova rozmazlující, zavrhuje, nadměrně ochraňující, perfekcionistická, nedůsledná a zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující. Školní prostředí může taktéž obsahovat rizikové faktory. Jedná se například o poruchy adaptace, narušené vztahy jedince nebo přeplněnost tříd. Vztah jedince s učitelem je velmi důležitý a pokud nedojde k navázání přívětivého vztahu, může se tento problém nadále projevit ve výkonech dítěte během školní docházky. Také vztahy s vrstevníky jsou velice důležité. Nyní se do popředí dostává problematika agresivity, která je čím dál více pozorovatelná ve vrstevnických skupinách. Agresivita může překlenout až v šikanu, která se objevuje již v mateřských školách. Problém šikany nastává již při jejím vymezení. Zjednodušeně lze šikanu chápat jako záměrné a dlouhodobé poškozování jedince. Součástí jak rodinného i školního prostředí jsou média. Ty ovlivňují každého, ať už přímo nebo nepřímo. Z výzkumů vyplynulo, že negativní dopad má především obsah, který je zprostředkovaný televizními obrazovkami. Jedná se například o projevy agresivity, zhoršení pozornosti nebo zvýšení antisociálního chování. Dalším negativem je čas, který v dnešní době děti věnují médiím. Vzhledem k tomu, že tráví při médiích velké množství času, odrazuje se to v jejich pohybové aktivitě, respektive inaktivitě, která vede ke vzniku obezity. S rizikovými faktory se také váže pojem resilience. Jedná se o schopnost jedince být odolný vůči negativním vlivům.

5 SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI

Výše zmíněná teoretická část odkryla v jednotlivých kapitolách důvody, proč je podstatné se rizikovými faktory v rozvoji osobnosti dítěte zabývat. Nejdůležitějším z nich je z hlediska předcházení negativních vlivů, které by mohly způsobit závažné problémy v rozvoji osobnosti jedince. To ovšem nelze bez toho, aniž bychom si jednotlivá rizika neuvědomovali. Vzhledem k tomu bylo záměrem teoretické části popsat osobnost a determinanty, které se podílejí na jejím utváření a dále specifikovat socializační činitele a rizikové faktory.

První kapitola se věnovala osobnosti, a to z hlediska struktury, vlastností a znaků, pomocí kterých můžeme osobnost specifičtěji definovat. Osobnost je tvořena ze vzájemně propojených částí, vyznačující se určitou strukturou a dohromady vytvářejí funkční celek. Odlišnosti jsou způsobeny mírou zastoupení jednotlivých vlastností a znaků. S osobností jsou úzce spojeny pojmy rozvoj a vývoj. Rozvoj osobnosti chápeme jako pozitivní proces formování, kdežto na vývoj osobnosti pohlížíme jako na zákonitosti změn psychických procesů, stavů a vlastností, které probíhají od početí až po smrt.

Účelem druhé části bylo popsat determinanty působící na rozvoj osobnosti dítěte. Za determinanty vývoje považujeme vnitřní a vnější činitele, kteří se podílejí na psychickém vývoji jedince. Do vnitřních determinantů zahrnujeme faktory, které tvoří biologický základ jedince. Oproti tomu vnější determinanty jsou tvořeny vším, co člověka obklopuje.

Socializačními činiteli se zabývá kapitola třetí, ve které jsou rozděleny na rodinné a školní prostředí a vliv médií. V rodinném prostředí je věnována pozornost zejména rodičovským stylům výchovy, které představují přístup rodiče k výchově dítěte z hlediska vztahu, komunikace a požadavků. V rámci školního prostředí je věnována pozornost zejména specifickému vlivu učitele a vrstevníků na dítě. V neposlední řadě jsou zmíněna média, která se dostávají do popředí zájmu nejen rodičů a učitelů, ale také dětí.

Poslední kapitola se věnuje rizikovým faktorům, které jsou taktéž rozděleny na rodinné a školní prostředí a vliv médií. Rizikový faktor je činitel, který negativně ovlivňuje zdraví a další vývoj jedince a může způsobovat závažné problémy i vývojové poruchy. V rámci rodinného prostředí zahrnujeme do rizikových faktorů především nevhodné styly výchovy rodičů, nepříznivý průběh těhotenství matky, rozpad rodiny a rodiny dysfunkční nebo afunkční. Do rizikových faktorů školního prostředí řadíme zejména poruchy adaptace,

narušený vztah dítěte s učitelem nebo vrstevníkem, agresivitu a šikanu. Negativní vliv médií spočívá především ve zhoršení pozornosti, představitosti, komunikace a kvality spánku dětí.

Přestože teorie a výzkumy pojednávají mnoho o rizikových faktorech, není dostatečně prozkoumána perspektiva učitelů v této oblasti, a to z hlediska jejich praxe a přesvědčení. Také není zcela jasné, jak učitelé s dětmi pracují, zda a jaké způsoby či metody při své práci využívají. V souvislosti s tím je další část práce zaměřena na názory učitelů mateřských škol, které se týkají rizikových faktorů působících na dítě a jejich práce s dětmi ohroženými rizikovými faktory.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE

V této kapitole se zabývám stanovením cílů a výzkumných otázek, které jsou nezbytnou součástí realizace mého výzkumu. Dále se zaměřuji na výzkumnou strategii, výzkumný soubor a specifika jeho výběru. Stanovila jsem si dvě kritéria, podle kterých jsem participantky vybírala. Pozornost věnuji také metodě sběru dat, a to konkrétně polostrukturovanému interview, který umožnil detailnější proniknutí do problematiky. Na to navazuji realizací výzkumu, kde blíže popisuji samotný průběh před, během a po prováděném interview. Nakonec přiblížím způsob zpracování a analýzy získaných dat. Jednalo se konkrétně o techniku otevřeného kódování, ze které mi vznikly následně kategorie a podkategorie.

Praktická část mé bakalářské práce byla realizována prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu, který se zabývá názory učitelů mateřských škol na rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol ze Zlínského kraje, konkrétně v okrese Uherského Hradiště.

6.1 Výzkumné cíle

Bakalářská práce se zabývala rizikovými faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol. Pozornost směřovala k názorům učitelů mateřských škol, které by odhalily rizikové faktory působící na osobnost dítěte. Z toho důvodu bylo hlavním cílem výzkumu popsat, jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte.

Dílčí výzkumné cíle

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsem zvolila tři dílčí cíle:

1. Popsat názory učitelů mateřských škol na rizikové faktory školního prostředí, které působí na rozvoj dětí předškolního věku.
2. Popsat názory učitelů mateřských škol na rizikové faktory rodinného prostředí, které působí na rozvoj dětí předškolního věku.
3. Odkrýt využívané možnosti práce učitelů s dětmi předškolního věku ohroženými rizikovými faktory.

6.2 Výzkumné otázky

Pro dosažení cílů výzkumu bylo nezbytné stanovit si hlavní výzkumnou otázku. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?

Dílčí výzkumné otázky

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku jsem zvolila tři dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ze školního prostředí považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?
2. Jaké faktory z rodinného prostředí považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?
3. Jaké možnosti učitelé využívají při práci s dětmi ohroženými rizikovými faktory?

6.3 Strategie výzkumu

Na základě výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativně orientovaný design výzkumu. Díky tomuto typu výzkumu se mi podařilo hlouběji proniknout do dané problematiky. Kvalitativní výzkum popisují Švaříček a Šed'ová (2010, s. 17) jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ Také dodávají, že cílem výzkumníka je poté objasnit, jak účastníci výzkumu danou problematiku chápou a jak na ní nahlíží.

Vzhledem k tomu, že mým záměrem bylo nahlédnout do perspektiv učitelů mateřských škol na rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte, bylo prospěšné využít výzkumné strategie a metody, které by umožnily takové perspektivy prozkoumat. Kvalitativně orientovaný výzkum umožnil přímý kontakt s participanty a komunikaci tzv. „face to face“.

6.4 Metoda sběru dat

V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného interview, který jsem vedla s učitelkami mateřských škol. Během přípravy okruhů otázek jsem vycházela z výzkumných cílů a výzkumných otázek, abych na ně pomocí získaných dat znala odpověď. Vytvářela jsem takové otázky, které byly otevřeného charakteru

a participantky tak měly prostor vyjádřit se k dané problematice víc do hloubky. Otázky jsem pokládala obecně, abych participantkám nepodsunula můj subjektivní názor.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o polostrukturované interview, měla jsem připravenou pouze kostru otázek a témat, která byla pro všechny participantky stejná. Během rozhovoru jsem se následně individuálně doptávala v závislosti na tom, co participantky zmínily. Po souhlasu participantek jsem rozhovor nahrávala na mobilní zařízení z důvodu následné práce s ním.

6.5 Výběr a charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybírán záměrně na základě stanovených kritérií. Výběr byl zaměřen na učitele mateřských škol, kteří učí v běžné mateřské škole s tradičním vzdělávacím systémem a mají délku praxe minimálně pět let. Tato kritéria jsem zvolila z následných důvodů. První kritérium, běžnou mateřskou školu, jsem zvolila z toho důvodu, aby se učitelky v názorech příliš nerozcházely, neboť učitelky z alternativních mateřských škol používají jiné metody práce s dětmi a jiný přístup k dětem, což by mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Druhým kritériem byla délka praxe. Vzhledem k problematice výzkumu jsem potřebovala participanty, kteří disponují většími zkušenostmi a praxí s dětmi předškolního věku. Všechny učitelky byly vybírány z mateřských škol nacházející se ve Zlínském kraji, konkrétně v okrese Uherského Hradiště.

Výzkumný soubor tvořily pouze ženy, neboť se mi nepodařilo zkontaktovat žádného učitele mužského pohlaví, který by pracoval v mateřské škole. Celkem tvořilo výzkumný soubor sedm participantek, splňující daná kritéria.

Tabulka 6
Výzkumný soubor

| Participant | Věk | Vzdělání | Délka praxe |
|-------------|--------|---------------------------|-------------|
| P1 | 38 let | vysokoškolské magisterské | 9 let |
| P2 | 43 let | vysokoškolské bakalářské | 9 let |
| P3 | 38 let | vysokoškolské bakalářské | 12 let |
| P4 | 35 let | vysokoškolské bakalářské | 9 let |
| P5 | 47 let | středoškolské | 12 let |

| | | | |
|----|--------|--------------------------|--------|
| P6 | 38 let | vysokoškolské inženýrské | 12 let |
| P7 | 40 let | vysokoškolské bakalářské | 15 let |

Zdroj: vlastní zpracování

P1: Délka praxe v mateřské škole je 9 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 14 let. Nejdříve studovala 3 roky bakalářského studia a následně 2 roky magisterského studia, oboje v oboru předškolní pedagogiky.

P2: Délka praxe v mateřské škole je 9 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 16 let. Její vzdělání je bakalářské v oboru předškolní pedagogiky.

P3: Délka praxe v mateřské škole je 12 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 15 let. Mimo to působila ještě jeden rok ve školní družině. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a vysokoškolské bakalářské vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy.

P4: Délka praxe v mateřské škole je 9 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 16 let. Má bakalářské studium v oboru předškolní pedagogiky.

P5: Délka praxe v mateřské škole je 12 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 17 let. Kromě toho pracovala 5 let mimo školství. Vystudovala střední pedagogickou školu.

P6: Délka praxe v mateřské škole je 12 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a vysokou školu inženýrskou v oboru sportovní management.

P7: Délka praxe v mateřské škole je 15 let. Do této praxe není započítána mateřská dovolená, se kterou by to bylo 21 let. Má střední pedagogickou školu a bakalářské studium v oboru speciální pedagogiky.

6.6 Realizace výzkumu

Před samotnou realizací výzkumu jsem si prostudovala odbornou literaturu, která se týkala rizikových faktorů v rozvoji osobnosti dítěte. Následně jsem sestavovala strukturu otázek, pomocí níž jsem věděla, kam chci rozhovor směřovat a co chci zjistit. Samotný sběr dat proběhl v průběhu ledna a února roku 2024 vždy osobním setkáním s participantkami.

Rozhovoru předcházelo oslovení a domluva s participantkami. Jednalo se buďto o osobní nebo telefonickou domluvu, prostřednictvím které bylo participantkám vše potřebné sděleno

a vysvětleno. Následovalo dohodnutí na konkrétním termínu, kterému jsem se snažila vždy přizpůsobit.

Nejprve jsem prováděla předvýzkumný rozhovor, díky kterému jsem zjistila, zda jsou otázky srozumitelné, jednoznačné a po sobě navazující. Vzhledem k tomu, že předvýzkumný rozhovor obsahoval užitečná data, zařadila jsem jej do výzkumu. Strukturu rozhovoru jsem v návaznosti na předvýzkumný rozhovor upravila, a to z hlediska skladby věty tak, aby byla otázka více srozumitelná a konkrétní.

Před zahájením každého rozhovoru jsem se participantům představila a nastínila téma bakalářské práce, mé stanovené cíle a průběh rozhovoru. Dále jsem zmínila, že bude rozhovor nahráván na mobilní zařízení a jak s nahrávkou budu dále pracovat a zacházet. Participantky jsem ujistila o anonymitě. Následně jsem dala participantkám přečíst a podepsat informovaný souhlas, ve kterém byly obsaženy veškeré potřebné informace týkající se výzkumné práce, zvukového záznamu a zachování jejich anonymity. Informující souhlas je na ukázkou uveden v příloze P1.

Po podepsání souhlasu a zapnutí nahrávání začal samotný rozhovor. První otázky v rozhovoru byly zaměřené na věk, délku praxe a vzdělání participantek. Následovaly otázky, které jsem rozdělila do tří okruhů v návaznosti na stanovené výzkumné otázky a výzkumné cíle. Jednalo se o rodinné prostředí, školní prostředí a následně práci učitele s dětmi ovlivněnými rizikovými faktory. Významné postřehy z rozhovorů jsem si psala heslovitě na papír, díky čemuž jsem věděla, na co se mám následně doptávat. To vedlo k hlubšímu porozumění a náhledu do dané problematiky. Rozhovory trvaly v průměru 45 minut. Během rozhovorů měly participantky možnost kdykoli odmítnout odpověď na jakoukoli otázku, nicméně to se nestalo. Na závěr jsem participantkám poděkovala za jejich čas a odpovědi.

6.7 Zpracování a analýza dat

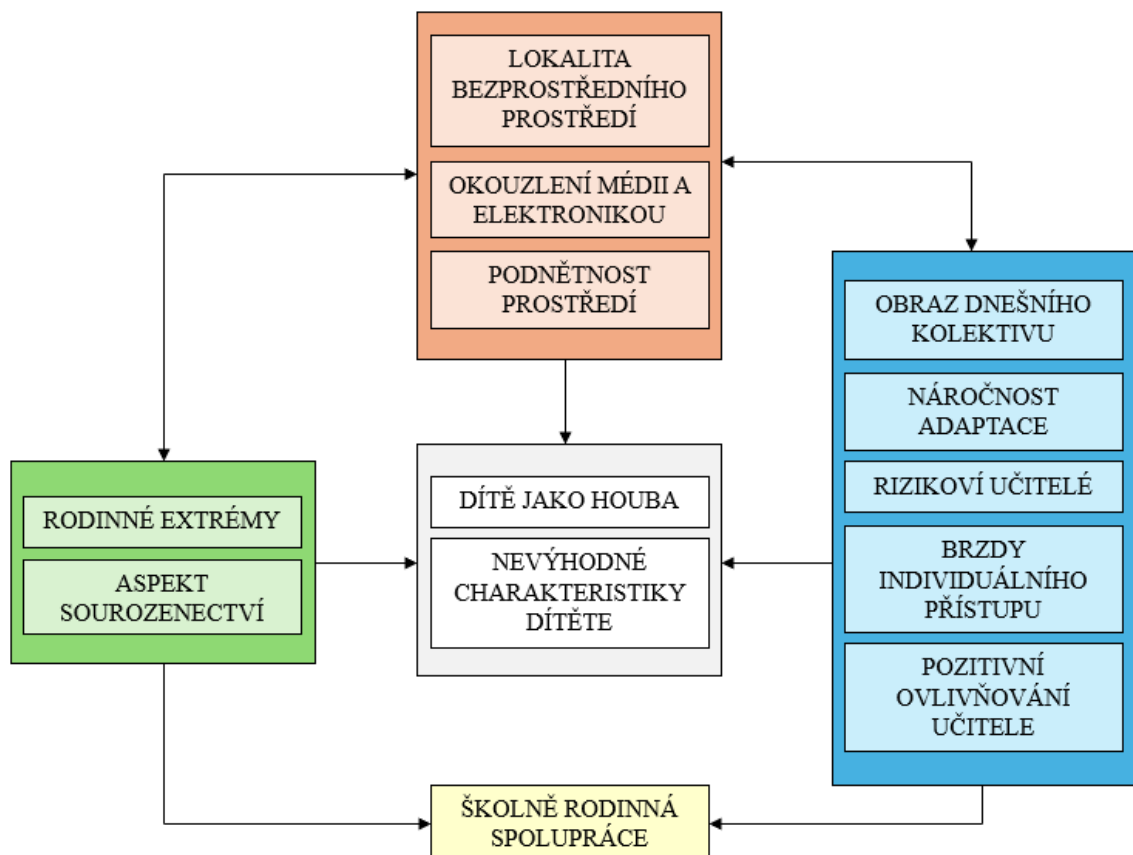
Data byla získána metodou polostrukturovaného interview. Rozhovor byl se souhlasem participantek nahráván na mobilní zařízení. Tuto nahrávku jsem posléze přepsala do elektronické podoby. Na ukázkou je vložen jeden uskutečněný a přepsaný rozhovor v příloze, označený jako P2. Po přepsání rozhovoru jsem následně provedla analýzu dat pomocí techniky otevřeného kódování. Tuto techniku jsem si dopředu nastudovala z odborné literatury, konkrétně z knihy od Švaříčka a Šed'ové (2010). Jednalo se o techniku, při níž jsem přepsaný text (slova nebo věty) dělila na jednotky, kterým jsem následně doplnila

jméno neboli kód. Kódy jsem se snažila přiřazovat tak, aby byly co nejpřesnější a jasné. Nepoužívala jsem žádný software, který by byl zaměřen na vytváření kódů. Poté, co jsem k rozhovorům přiřadila kódy, jsem je následně rozdělila do kategorií na základě jejich podobností. Vzniklo dohromady třináct kategorií, které se dále dělí do sedmnácti subkategorií. Z kategorií jsem následně vytvářela schéma, které přibližuje vztah mezi jednotlivými kategoriemi. Výsledné kategorie popisují v další kapitole, a to v rámci výsledků a jejich interpretace.

7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření s učitelkami mateřských škol, které slouží k následnému zodpovězení výzkumných otázek a naplnění výzkumných cílů. Jako metodu jsem zvolila polostrukturované interview, které bylo realizováno se sedmi participantkami. Během analýzy vzniklo třináct kategorií a sedmnáct subkategorií. Jednotlivé kategorie byly následně seskupeny do schématu představeného níže.

Obrázek 2
Schéma výsledných kategorií



Zdroj: vlastní zpracování

Z rozhovorů vyplynulo, že dle participantů je jádrem samotné dítě, které do sebe doslova „nasává“ podněty z okolí. Do tohoto procesu se rizikově mohou promítat nevýhodné charakteristiky dětí. Rizikově může být tento jádrový element formován z jedné strany rodinnými extrémními a sourozeneckými vztahy a ze strany druhé pak kolektivem, náročnou adaptací, rizikovými učiteli, brzdou individuálního přístupu a pozitivním ovlivňováním učitele. Na pomezí rodinného a školního prostředí stojí školně rodinná spolupráce. Kromě toho se na formování dítěte podílí také lokalita bezprostředního prostředí, média a podnětnost prostředí.

7.1 Dítě jako houba

První kategorie, kterou bychom mohli označit za jádrovou, odráží skutečnost, že se dítě v celém procesu vývoje nachází v nějakém prostředí, jež může a nemusí přinášet rizika. Symbolicky tuto situaci označila jedna z participantek vyjádřením, že dítě je hubka, čímž měla na mysli, že dítě nasává podněty ze svého okolí a bezprostřední atmosféru kolem něj. Do těchto podnětů participantky řadily i chování a jednání osob v okolí dítěte, kdy dítě chování přejímá za své i v případech, kdy je nevhodné. Z toho důvodu je důležité, aby jedinci, kteří obklopují dítě, byli pro něj vzorem, a to ať už se jedná o rodiče, prarodiče nebo učitele v mateřské škole. Jedna participantka to popsala následovně: *„Dítě přejímá vzory, takže si myslí, že jeho chování je normální a správné, že je to pěkné, to, jak se chová rodič. To vezme za své, a tak se taky pak chová, třeba ke kamarádům ve školce nebo třeba na hřišti nebo někde jinde“* (P1).

Dítě přejímá takové vzory především perцепčně, tedy nápodobou. Nejdříve ze všeho pozoruje a následně vyhodnotí, zda chování jedince vedlo k vytouženému cíli. Pokud zjistí, že ano, bude se snažit ono chování napodobit, protože tím bude chtít dosáhnout stejného cíle. Z toho participantky usuzují, že je důležitější to, jak se dospělý chová než to, co říká: *„Ten člověk nebo ten vychovávající může nějakým způsobem verbalizovat určitá pravidla, ale pokud to v reálu funguje jinak, tak to dítě bude dělat to, co vidí a ne to, co se říká“* (P2).

7.1.1 Kontroverze o vývoji osobnosti

V rámci této kategorie je možné identifikovat podkategorii, která zastřešuje perspektivy učitelek o vývoji osobnosti a doplňují tak onen proces napodobování a nasávání podnětů. Jedná se o perspektivy, které by dnes měly své velké odpůrce a mohly bychom je označit také jako mýty. Jedním z takových mýtů je pohled na dítě jako na nekompletní neutvořenou osobnost. Podle participantek se osobnost v průběhu předškolního věku teprve utváří, a to právě za pomoci vlivů zvenčí, jako je rodina, učitel nebo vrstevníci. Dnešní pohledy však chápou jakékoli období vývoje za osobnostně dokonalé.

Podobně kontroverzní je perspektiva, že genetika je neovlivnitelná. Dnes jsou téměř běžně upravovány geny kvůli dědičným smrtelným chorobám, a z toho důvodu bychom mohli toto tvrzení označit za mýtus. Jedna participantka v souvislosti s tímto tvrzením usoudila, že větší podíl na utváření osobnosti dítěte má prostředí: *„Tu genetiku neovlivníme, tak důležitější bude asi to prostředí, ve kterém to dítě vyrůstá“* (P1).

7.1.2 Biopsychická základna dítěte

Tato podkapitola se podrobněji zabývá názory participantek na faktory, které se v různé míře podílejí na utváření osobnosti dítěte. Osobnost dítěte je podle nich utvářena částečně genetikou a částečně prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a žije. Důležitou roli hraje podle nich také dědičnost, nicméně jakým způsobem, to popsat nedokázaly. Velmi často bylo zmiňováno těhotenství matky, konkrétně průběh a porod, s čímž souvisel také celkový zdravotní stav matky. Participantky popisovaly zejména těžký průběh porodu, úrazy, stresové situace nebo traumata matky, které negativně ovlivňují dítě. Jedna z participantek zmínila konkrétní situaci, podle níž bylo dítě negativně ovlivněno tragickou událostí, která se stala během těhotenství matky: „*Máme teď třeba chlapce, který je logopedicky opravdu na takové úrovni, že je opožděný, ale po rozhovoru s maminkou, kdy vlastně v těhotenství přišla o manžela, tak si třeba myslím, že i toto může být důsledek tady tohoto. Chlapec v šesti letech není schopný nějakého souvislého rozhovoru*“ (P3).

Velká část participantek se shodla v tom, že poruchy a vady u dětí jsou momentálně na vzestupu. Konkrétně participantka zmínila některé z nich: „*Ty děti teď mají strašně moc diagnóz, kdy mají různé poruchy, ADHD. Ted' máme moc dětí s vývojovou dysfázií po těžkých porodech nebo stresových situacích*“ (P6). Další participantky zmiňovaly především logopedické vady, které se momentálně běžně vyskytují u dětí v mateřských školách.

Důležitá je podle participantek lékařská péče a včasné diagnostikování, které by zpomalilo nebo zabránilo vzniku nemoci, případně nějaké vady. Podle nich je vhodné sledovat vývoj dítěte a v případě podezření navštívit odborného lékaře. Bohužel, participantky velmi často zmiňovaly chybu ze strany odborníků, a to především v oblasti diagnostikování. Svou zkušenost nastínila jedna z participantek: „*Kolikrát nám pediatři řeknou, že ve třech letech je na to ještě brzy, i když mají třeba ty logopedické vady*“ (P6). Dále participantky zmiňovaly fakt, že rodinná anamnéza je anonymní a je tedy na rodičích, kdy a zda vůbec se učitelům svěří s potížemi svého dítěte. Pokud se rodiče rozhodnou učiteli svěřit, vidí v tom participantky značný přínos pro jejich práci s dítětem.

7.2 Nevýhodné charakteristiky dítěte

Dle pohledu participantek mohou znevýhodňovat zdravý rozvoj většinou získané charakteristiky, kterých dítě nedobrovolně nabývá díky nevýhodnému prostředí. Jedná se například o charakteristiky s označením deprivované nebo opomíjené dítě. V souvislosti s deprivovaným dítětem poukazovala participantka na Maslovovu pyramidu potřeb:

„jakákoliv deprivace v jakékoli oblasti, ať už v úplně základní, jako je strava, spánek, vyměšování, cokoli takového, tak potom i to uspokojení nějaké činnosti, otevřené budoucnosti a dalších těch levelů, cokoli tam chybí, tak se to podepíše samozřejmě na tom dítěti“ (P2). Opomíjené děti charakterizovaly nedostatečným sebevědomím a velkou potřebou fyzického kontaktu s učitelkou. Formou „potulení se“ nebo projevem náklonosti učitele je dítěti nahrazován onen fyzický kontakt, který mu v rodinném prostředí schází.

Vedle toho to mohou být charakteristiky, které mohou být i vrozené. Participantky hovořily zejména o citlivých dětech a jejich práci s nimi. Přestože tyto děti pociťují z rodinného prostředí dostatek lásky, jeví se participantkám fyzický kontakt, jako je pohlazení nebo obejmutí, za vhodný, zejména v situacích, které jsou pro citlivé děti náročné.

7.2.1 Nezdravý individualismus

Jednou z nevýhodných charakteristik dítěte, které věnujeme samostatnou podkapitolu, je individualismus, ve které shledávají participantky značný problém. Velmi často hovořily o tom, že děti jsou v dnešní době velmi individualistické, dalo by se říct až nezdravým způsobem. Projevuje se to především sobeckým jednáním dítěte, kdy jedinec odmítá půjčit hračku někomu jinému, přestože si s ní zrovna nehraje. Dále se tato problematika individuálnosti projevuje v přizpůsobování jedince. Dítě myslí především na sebe a na své blaho a odmítá se přizpůsobovat druhým, naopak ti druzí by se měli přizpůsobit jemu.

S individualismem dítěte do značné míry souvisí i pozice, kterou ve skupině dětí jedinec zaujímá. Pokud jedinec zaujímá vedoucí pozici, je jeho individuálnost o to víc umocněna, protože díky této pozici může diktovat podmínky ostatním a ti se musí přizpůsobit. Pokud se požadavkům nepřizpůsobí, velmi často se stává, že je ze skupinky vyřadí. Jedinec má tak pocit, že může rozhodovat zejména ve svůj vlastní prospěch.

Tato individuálnost podle jedné z participantek částečně plyne z rodinné výchovy: „*pokud prostě je dítěti vštěpováno neustále, že má myslet samo na sebe, že se má starat jenom o sebe, že musí být nejlepší, tak nemá šanci prostě zvládnout větší kolektiv dětí, kde by se měl najedenkrát něčemu přizpůsobit, být nápomocný druhým..*“ (P5).

7.3 Okouzlení médií a elektronikou

Za zvlášť rizikový faktor uváděly participantky vliv médií. Vzhledem k tomu, že je elektronika v dnešní době velmi dostupnou věcí, nachází se téměř v každé domácnosti. Důležitou úlohu v tom, jak a kdy budou děti využívat média, mají především rodiče.

Vzhledem k tomu, že děti samy vidí, jak často rodiče média a elektroniku používají, prahnou po tom také.

Problém není v tom, že děti média využívají, ale v tom, jak dlouho u ní tráví čas a jaký obsah v médiích sledují. Samy participantky přiznaly, že v mateřských školách elektroniku i média využívají, nicméně na rozdíl od rodičů s pedagogickým záměrem: „*my tady máme informační technologie, různé výukové programy, interaktivní tabule, máme taky i výukové programy na tabletech, kdy to dítě s tím seznamujeme, ale do určité míry*“ (P7). Další využití je například formou pouštění hudby, ať už při řízených činnostech nebo volných hrách dětí, během kterých se děti učí vnímat hudbu a její rytmus.

Pouze jedna z participantek zmínila, že samotné děti po elektronice tolik neprahnou, protože to pro ně není již nic neobvyklého. Naopak je to něco, co velmi často využívají doma: „*...skoro je ta práce s tabletem nebaví, protože jsou z toho přehlčeni. Není jim to vzácné, už to ani nijak nevyžadují, prostě mají pocit, že to budou mít i doma, že jim to bude nabídnuto, takže to pro nich není nic zvláštního*“ (P6).

Podle participantek mají média další negativní vlivy na dítě. První, co participantky zmiňovaly, byl nedostatečný pohyb způsoben médii. Za pohybovou inaktivitou stojí především velké množství času, které děti tráví u elektroniky. Vzhledem k tomu, že si děti velmi často vyberou raději sezení u médií před pobytem venku, jsou méně ohebné, mají menší vytrvalost a velmi často trpí nadváhou. Další negativní dopad mají média na kvalitu odpočinku dětí. Jedna z participantek popsala tuto problematiku podrobněji: „*Děti neumí odpočívat, protože ten mozek má neustálý přísun zážitků, které sice nejsou reálné, jsou v té bedně nebo v tom mobilu. Ono vypadá, že je to dítě klidné, že sedí u toho mobilu, ale ten mozek neustále pracuje. To dítě se pak neumí ani nemůže zrelaxovat*“ (P4). Velmi často zmiňovaly participantky také sníženou představivost dětí, což dávaly za vinu právě médiím, a to z toho důvodu, že je dítěti podsouván již vytvořený obraz něčeho, například nějakého příběhu, takže se po dětech vůbec nevyžaduje, aby zapojovaly představivost a fantazii. Komunikace je podle participantek taktéž médii utlačována, neboť není po dítěti vyžadováno mluvené slovo. V neposlední řadě byla zmiňována agresivita, která může vznikat na základě médií. Ta souvisí především s obsahem, který děti vidí a vnímají. Jedná se zejména o obsahy, které zahrnují agresivní a brutální prvky.

Média participantky nevnímají pouze jako zlo. Jsou si vědomi i toho, že jsou užitečné a že obsahují velmi cenné informace a možnosti. Co ale zdůrazňují, je způsob jejich využívání a délka času, kterou u nich jedinec stráví.

7.4 Lokalita bezprostředního prostředí

Zda dítě vyrůstá na vesnici nebo ve městě má podle participantek významný vliv na utváření osobnosti dítěte. Shledávaly jak pozitiva, tak negativa, která plynou z obou prostředí. Co se týče života na vesnici, participantky shledávají největší pozitivum v tradicích a lidových zvycích, které se dítěte přímo dotýkají. To naopak velmi často schází dětem žijících ve městech. Jedna z participantek na to pohlíží následovně: *„V tom městě je to daleko těžší si o tom vyprávět, zařazovat třeba ty témata i v praxi, kdy jim to teprve prostřednictvím něčeho vysvětlujeme, kdežto to dítě ve vesnici tím žije, prožívá to, dokáže to nějak prožít osobně“* (P3).

Velmi často také participantky popisovaly život na vesnici. Podle nich má dítě ve vesnici větší kontakt s přírodou, což umožňuje dítěti do jisté míry volnost a vzdušnost. Také velmi často zmiňovaly rodinnější vztahy na vesnici, které ale mohou být z jiného úhlu pohledu také problematické. Problematičnost vidí jedna z participantek především v bezpečnostních opatřeních: *„Oni prostě nemají takové to ‚někdo přišel k plotu a mluví na nás‘ nebo něco. Oni by se takhle nechaly asi vesele přetáhnout klidně někým cizím přes plot, protože vlastně oni tím, že jsou na té vesnici, všichni se znají, všichni se zdraví. Cítí se bezpečně, což je na jednu stranu fajn, ale na druhou, kdyby je někdo někdy táhnul do auta, tak se musí opravdu na tu prevenci hledět a připomínat“* (P4).

Největší výhodu ve městech přisuzují participantky možnostem, které nabízejí. Jedná se především o širokou nabídku volnočasových a mimoškolních aktivit, kroužků nebo zájmových skupin.

7.5 Podnětnost prostředí

Jedna z participantek upozornila na rozpor mezi názory na podnětnost prostředí učitelů a rodičů. Učitelé vnímají podnětné prostředí jako takové, které by se dalo charakterizovat zejména kvalitním trávením času dítěte, během něhož se dítě rozvíjí v různých oblastech. Někteří rodiče mají na podnětné prostředí jiný názor, který blíže popisuje jedna z participantek: *„...chlapeček chodí velmi rád domů, doma hraje podle maminky slov na počítači, dívá se na televizi, chodí ven. Podle ní je to velmi podnětné prostředí. Nemůžu soudit. Podle mě bych řekla, že je to nepodnětné prostředí, protože vidím, jak se ten chlapeček vyvíjí, že má problémy s řečí.“* (P7). Podnětné prostředí dále popisují participantky jako takové, ve kterém má dítě dostatek podnětů pro svůj vývoj. Jedna z participantek zařadila do podnětného prostředí následující: *„...hlavně jako ta pozornost*

toho rodiče, trávení s nima ten volný čas a odpovídání na otázky. Dělení věcí spolu, ať už je to vaření, pečení, příprava, prostě všechno okolo chodu té domácnosti..“ (P7). Aby bylo prostředí podnětné, je především důležité, aby rodiče trávili s dítětem více volného času a věnovali se mu. Může to být například formou čtení pohádky nebo povídání si s dítětem o tom, co během dne zažilo.

Bylo také zmíněno, že málo podnětné prostředí je momentálně velmi ojedinělé. Jedna z participantek popisovala, že dnešní děti mají spíše nadbytek, a to ať už věcí, hraček nebo možností, přičemž ale strádají v těch obvyklejších věcech, které jsou ale z hlediska vývoje dítěte velmi podstatné.

7.5.1 Vybavení třídy jako ukazatel podnětnosti

Velmi často participantky zmiňovaly samotný prostor a vybavení mateřské školy, které mohou být ukazatelem podnětnosti. Důraz kladly zejména na hračky, které se v prostorách mateřské školy objevují. Podle nich by se mělo jednat zejména o didaktické a kreativní hračky, které umožňují dítěti rozvíjet se v mnoha oblastech. Jedná se také o speciální koutky, například logopedické, které obsahují takové prvky, pomocí nichž se dítě může zdokonalovat v oblasti řeči.

Dále zmiňovaly samotné uspořádání prostoru třídy. Velmi důležité podle nich je, aby třída nebyla přeplácaná zbytečnými hračkami, které dítě nijak nerozvíjí. Podle nich způsobuje přeplácanost nedostatek volnosti a vzdušnosti. O tom, jakou podobu bude třída mít, přemýšlela jedna z participantek již při samotném zařizování třídy: *„Naše mateřská škola je pár let stará a snažili jsme se, aby tady ten prostor byl více otevřený, aby nebyl zaskládaný nábytkem. Aby děti cítily teplo, světlo, klidnou atmosféru, byly obklopeny příjemnými materiály“ (P5).*

Při práci s dětmi se participantky musí umět přizpůsobovat prostoru mateřské školy. Jedna z participantek zmiňovala její vlastní zkušenost: *„Třeba u nás dělá hrozně moc to, jak je ta školka sestavená. Tady je ten prostor asi nejmenší, co jsem kdy zažila a je to hrozný problém třeba v rámci rozvoje hrubé motoriky. Obtížně se mi vymýšlí hry na rozvoj motoriky, takže třeba v létě nebo i na jaro, pokud je slušně, tak jdeme a řízené činnosti třeba děláme venku, hlavně ty pohybové hry a honičky“ (P4). Z toho plyne, že nezáleží pouze na tom, jak je třída vybavená, ale i na samotném prostoru a uspořádání třídy. Důležité je hledat alternativy a vymýšlet nové možnosti z hlediska rozvoje dětí.*

7.5.2 (Ne)podnětnost smíšených tříd

Problematika smíšených tříd může být také do jisté míry spojována s podnětností prostředí. Participantky se setkávaly s kritikou smíšených tříd zejména ze strany rodičů. Podle nich je problém především u mladších dětí ze smíšených tříd, neboť podle slov rodičů brzdí posun vpřed starších dětí. Rodiče zastávají názor, že učitelky se ve smíšených třídách věnují zejména mladším dětem a nevěnují dostatek pozornosti a péče starším. V očích rodičů jsou starší děti upozadovány, což může vést až ke stagnaci dětí.

Podle samotných participantek ale smíšená třída funguje na velmi dobré úrovni. S negativními názory rodičů zcela nesouhlasí, což dokládají tím, že rodiče nevidí, co vše učitelka s dětmi v mateřské škole dělá a v jaké míře se každému z nich věnuje. Také dodávají, že samotné děti ze smíšené třídy berou celou situaci velmi dobře.

Z hlediska podnětnosti vnímají zejména to, že se děti od sebe navzájem učí a předávají si zkušenosti. Jedna z participantek vnímá vzájemné ovlivňování dětí takto: *„Ovlivňují se právě tak, že ti starší předávají ty zkušenosti těm mladším a ti mladší dokážou zase nějakým způsobem zklidnit ty starší, protože se vlastně učí si říct o tu pomoc, nebát se jich vzájemně. To, že si řeknu o pomoc a zároveň se nebojím tu pomoc poskytnout“* (P5).

7.6 Rodinné extrémy

Tato kategorie blíže popisuje rizika plynoucí z rodinného prostředí. Participantky zdůrazňovaly zejména výchovné extrémy rodičů, které mohou mít několik podob. Jednou z nich je přehnaná přísnost rodičů. Tu participantky charakterizují znaky jako křičení na dítě, vysoká striktnost, příliš mnoho pravidel, držení dítěte zkrátka a kritika dítěte. Velmi podrobný příklad kritiky dítěte uvádí participantka: *„Setkali jsme se s kritikou rodiče, že třeba dělátko nakreslilo nějaký obrázek mamince ve školce a maminka ho první zdupe, že má špinavé kalhoty, jestli neumí chodit rovně a vyhýbat se kalužím, proč je takový a na obrázek řekne ‚jo, jasně‘ a hodí ho na skříňku. Místo toho, aby nějakým způsobem ohodnotila ten emoční vklad dítěte, ta snaha toho dítěte, tak to vyjde vniveč“* (P2). Taková přehnaná přísnost budí v dítěti dojem, že nic nemůže a že není dostatečně dobré. Do značné míry dítě omezuje a vytyčuje, kudy se má ubírat. Rodič zastává rozhodující roli a dítěti tak snižuje jeho samostatnost a nezávislost.

Oproti přehnané přísnosti stojí liberální výchova, volná výchova nebo také výchova nevychovou, která se momentálně dostává do popředí zájmu. Jedná se o výchovu, která staví

na dohodě s dětmi, kdy hlavní slovo má právě dítě. To znamená, že rodič nedává dítěti příkazy ani pokyny, naopak dítě si samo určuje co bude nebo nebude dělat. Velké riziko vidí participantky především ve volné výchově. Většina z nich není zastáncem volné výchovy dítěte: „*Nejsem úplně zastáncem volné výchovy, kdy rodiče dělají vše to, co dítě si přeje nebo hodně ustupují vůči dítěti až na takové úrovni, kdy je to třeba nezdravé, nevhodné nebo už to zachází do nějakých mezí, kdy dítě by se takhle už nemělo chovat, ale jenom s tím, aby bylo spokojené, tak mu rodiče vyhoví*“ (P3). Jejich negativní postoj k této výchově doložily několika argumenty. Jedním z příkladů uvádí následující participantka: „*...to dítě je prostě nezvladatelné, nezná míru ani hranice, je nepřizpůsobitelné, těžko se adaptuje, nezvládá prostě režim ani ty situace a nezvládá ani učitele jakožto autoritu. Je to pro něj prostě nepřijatelné a má tendenci a potřebu dělat si co chce a prosazovat si co chce*“ (P6).

Do jisté míry s volnou výchovou souvisí také výchova, ve které bychom mohli rodiče označit za „vše dělajícího“. Jedná se o takového rodiče, který dělá vše za dítě a nenechá volnost a samostatnost na dítěti, což se může poté odrazit v pozdějším věku dítěte. Jedním z projevů může být tzv. umetání cestičky dítěti. Projevuje se to tím, že rodiče veškeré problémy a konflikty řeší za děti, což se následně prolíná i do kolektivu dětí. Takové děti nejsou schopny si s problémem poradit a jako řešení vidí v učitelce, ke které jdou se stížností a vidinou, že ona se o řešení postará.

Dalším typem rodiče, ve kterém spatřují participantky riziko, je rodič ambiciózní. Jedná se o rodiče, který má určitou představu o životě a tu chce předat i svému dítěti. Velmi často se stává, že rodiče si na svých dětech tímto způsobem kompenzují své vlastní neúspěchy a chtějí, aby je dosáhly alespoň jejich děti. Druhou možností je, že sami rodiče si svoje cíle splnili a žádají po dítěti totéž. Tuto zkušenost uvádí jedna z participantek: „*Tak jeho maminka mi řekla, že ona má vystudovanou nějakou vysokou školu se zaměřením na nějakou fyziku a matematiku. Řekla, že pokud její syn nebude umět dějepis nebo češtinu, tak že to je jí jedno, ale pokud nebude umět tady to, co má ona vystudované, tak ho bude v uvozovkách bít jak žito*“ (P7). Takové nároky jsou na dítě mnohdy velké a vzhledem k věku dítěte také nedosažitelné.

7.6.1 Výchovné stereotypy

Výchovné stereotypy se vážou zejména na pohlaví rodičů. Tento stereotyp vnímají hlavně z hlediska výchovy dětí, na kterém se z větší míry podle participantek podílejí ženy, ať už matky nebo učitelky v mateřských školách. Matku popisují jako vřelou náruč, která je pro

dítě zejména emocionální podporou. Otce vnímají jako ochránce rodiny a živitele, který ve většině případů zastává přísnější roli v rodině. Mezi ženskou a mužskou výchovou shledávají participantky značný rozdíl. Ženskou výchovu chápou ve smyslu předávání moudrosti dítěti, kdežto na mužskou výchovu pohlížejí s lehkostí a zábavou.

Také pohlaví dítěte ovlivňuje samotný přístup rodiče k němu. Jedna z participantek mluvila z vlastní zkušenosti: *„...že holčička je rozmazlována tím tatínkem nebo třeba u nás v rodině jsou zase samé holky, tak brácha ten byl prostě ten kluk, ta výhra, to bylo něco“* (P4).

Velmi často byla také zmiňovaná výchova prarodičů. Podle participantky prarodiče nahlížejí na výchovu s odstupem a jinak než samotní rodiče: *„Pro ně je důležité, aby to dítě bylo šťastné a spokojené. Oni už tolik nelpí na tom, aby mělo samé jedničky, aby se mu podařilo dostat na výběrovou školu, ale chtějí, aby bylo spokojené“* (P5). Prarodiče chápou participantky jako významnou pomoc, za kterou jsou rodiče nesmírně vděční. Vzhledem k tomu, že spousta prarodičů je již v důchodovém věku, mohou svůj volný čas věnovat právě dětem. Jako přínosné se jeví participantkám také jejich zkušenosti, které mohou rodičům předávat.

7.6.2 Rodinný rozpad

Rodinný rozpad můžeme v dnešní době vidět poměrně často. Participantky nahlížejí na rozvod jako na situaci, která dítě velmi poznamená. To se může projevit například vznikem traumatu. Na rozvod jedna z participantek nahlíží následovně: *„...rozvod určitě ovlivňuje děti nebo třeba odchod jednoho toho rodiče, to se vlastně potom zbortí ty základní potřeby dítěte, ten pocit jistoty a bezpečí“* (P4).

Pokud k rozpadu dojde, je nanejvýš důležité, aby rodiče byli v působení na dítě jednotní. Mělo by se jednat o spolupráci, která by byla ve prospěch obou z rodičů a především v prospěch samotného dítěte. Ohledně střídavé péče by se rodiče měli domlouvat tak, aby byla zajištěná funkčnost a spokojenost všech zúčastněných.

Nejednotná výchova nastává zejména během rozvodu rodičů, kdy jsou na dítě kladeny různé požadavky. Přestože si participantky uvědomují náročnost situace, přejí si, aby se rodiče domluvili na společném modelu působení. Pokud se nedomluví, projevuje se to zejména na dítěti, které je zmatené a rozdvojené. Tuto situaci nastínila jedna z participantek: *„Ty děti potom neví, kde mají to svoje místečko a jsou to takové opravdu rozdvojené, emočně rozladěné děti, kdy prostě neví, kde mají oni opravdu takové to zázemí“* (P7). Nejednotnost výchovy pozorují také samotné participantky v mateřských školách. Zmiňují, že je velmi

těžké najít střed mezi jednotlivými styly výchovy a do toho ještě začlenit výchovu mateřské školy.

Dále participantky zmiňují nevhodnost hádek a konfliktů, které probíhají v přítomnosti dětí. Mimo hádky dítě negativně ovlivňují také pomluvy vyskytující se mezi rodiči. Nevhodné je podle nich také uplácení dětí. Svou zkušenost blíže nastínila participantka: *„Vloni jsme to zažily, kdy to dítě bylo upláčeno tatínkovým způsobem ‚půjdeš ke mně, zaplatím to, pojedeme tam‘. Ty děti si na to potom velmi rychle zvyknou a samozřejmě chtějí jít k tomu tatínkovi a maminka si nemůže toho tolik dovolit co tatínek“* (P7).

7.7 Aspekt sourozenectví

Sourozence participantky vnímají jako druhý výchovný vzor ihned po rodičích. Jedná se o specifickou vazbu, která je podle participantek odlišná od vztahu s rodiči. Přesto ale vnímají důležitost rodiče při utváření této vazby: *„Podle mě záleží na těch rodičích, jak vedli ty sourozence k sobě, aby se měli rádi nebo naopak“* (P1). Častokrát mají podle slov participantek k sobě blíže sourozenci než dítě a rodič. To dokládají například tím, že sourozenci se navzájem připravují na životní vztahy, na hádky a první konflikty. Podle slov jedné z participantek může brát jedinec sourozence za symbol jistoty a bezpečí: *„Máme tu sourozence, holčička už sem chodí druhým rokem a chlapeček teď nastoupil prvním rokem ... velmi těžce nese, když tu sestru nemá jen pro sebe ... ten bratr se s tím nedokáže smířit a je to pro něj velmi nepříjemné a neví vůbec, jak to má uchopit. Je agresivní vůči těm kamarádům, se kterými ona kamarádí a visí na ní“* (P5).

Důležitou roli hraje věkový rozdíl, který mezi sourozenci je. Pokud je věkový rozdíl mezi sourozenci menší, velmi často u nich nalezneme sourozeneckou konkurenci. Je to převážně z toho, že se chtějí sourozenci sami sobě navzájem vyrovnat. Při větším věkovém rozdílu už taková konkurence není, neboť se v mnoha případech jedná o vzhlížení ke staršímu jedinci.

Podstatnou část tvoří také počet sourozenců v rodině. Participantky se rozpovídaly o tom, jak nahlíží na dítě z hlediska pořadí narození. Nejstarší mívá podle jejich slov velmi často pocit, že je mladším nadržováno. Také zmiňují, že se setkaly již s tím, že o sobě mluvili jako o „omylu“, což si dávali do souvislosti s tím, že se rodiče během těhotenství brali. Nejmladší ze sourozenců často tvrdí, že musel být neustále pod kontrolou a dozorem staršího. O prostředním sourozenci si participantky myslí, že je jeho pozice nejtěžší. Celkově ale tuto problematiku pořadí narození berou participantky s rezervou, jelikož se podle nich tak početné rodiny v dnešní době příliš nevidají.

7.8 Školně rodinná spolupráce

Z rozhovorů vyplynulo, že pro participantky je jejich spolupráce s rodiči velmi důležitá. Důležitost vidí především při řešení problémů, které se u dítěte naskytou. Upozorňovaly na včasné řešení problémů, díky které se situace v mnoha případech vyřeší snadno a rychle. Participantky se snaží o zapojování rodičů do dění mateřské školy. Jako jedny z možných přístupů se jeví například společné akce s rodiči nebo vyplňování vstupního dotazníku. Díky akcím se participantky blíže poznají s rodiči, ale i dalšími členy rodiny. Vyplňování vstupního dotazníku rodiči je, podle jejich slov, velkým přínosem a ulehčením při práci s dětmi, a to zejména v období nástupu dítěte do mateřské školy.

7.8.1 Výchovná součinnost

Stejně tak, jako participantky doporučovaly stejné působení obou z rodičů, požadují výchovnou součinnost také rodiny a mateřské školy, případně i dalších institucí jako je pedagogicko-psychologická poradna, klinický logoped nebo speciálně pedagogické centrum. Participantkám se jeví jako vhodná chápací rodina, se kterou se lze domluvit na stejném působení. Taková rodina dokáže například uznat slabé stránky dítěte a společně s učitelem pracovat na jejich zlepšení.

Pokud nedojde ke spolupůsobení rodiny a školy, je práce učitelky značně ztížena: *„...pokud tam nemáme tu součinnost s tím rodičem, tak se nám to hůř uchopí a hledáme delší dobu třeba ty možnosti, jak připravit to dítě na pobyt ve školce a jak mu pomoci se zapojením do toho běžného denního dění ve školce“* (P5). Participantky zmiňovaly také fakt, že se někteří rodiče snaží učiteli do jisté míry diktovat, jakým způsobem má k dítěti přistupovat a jakou výchovu má volit. To je ale podle nich z hlediska dalších dětí nemožné: *„Vy po tom dítěti v té školce něco chcete, nejde to dělat tak, jak si to ta maminka představuje, aby to bylo volné a aby si ten chlapeček dělal, co chce. Potom i on neví, na čem je, protože docházíme pořád k rozporům a konfliktům, kdy prostě doma může a ve školce nemůže“* (P7).

Další kámen úrazu shledávají participantky také v tom, že situaci ohledně dítěte řeší s nesprávným člověkem. Pro participantky je důležitý zejména zákonný zástupce. Pokud tento zákonný zástupce nemá k dítěti hlubší vztah, ocitají se participantky často v beznadějně situaci: *„...když dochází k nějakým důležitým situacím, které musíme řešit s tím zákonným zástupcem, tak v podstatě nejsme schopni najít shodu ... Blížší je nám to řešit s tím člověkem, ke kterému má to dítě v rodině blízko, ale zákon nám to neumožňuje“* (P5).

7.8.2 Zmařené snahy

Spolupráce rodičů a učitelů je do značné míry ovlivněna jejich vzájemnými vztahy a přístupy k výchově. Narušené vztahy mezi rodiči a učiteli mohou do značné míry negativně ovlivnit jejich spolupráci. Jedná se například o takové situace, během kterých si dítě na učitelku stěžuje bez její přítomnosti. Participantky by v takových případech ocenily rozhovor s rodiči, ve kterém by mohly uvést i svůj úhel pohledu, jelikož v mnoha případech jde podle nich o nedorozumění.

Přestože participantky projevují velkou snahu o spolupráci, v některých případech naráží na pasivní přístup rodičů: „*Potom jsem z toho usoudila, že její rodiče moc spolupracovat nechtějí, neradi slyší, co zase udělala a ani to neřeší. Myslím si, že doma se nesnaží, aby holčičku X lépe vedli a vysvětlovali jí určitá pravidla*“ (P1).

Podle participantek rodiče často nechávají veškeré břímě na učitelích a do dění mateřské školy se příliš nezapojují. Někteří z nich odmítají spolupracovat a dělat to, co jim učitelka doporučí v zájmu jejich dítěte. Jedna z participantek popsala její zkušenost s nespolupracujícími rodiči: „*...už se nám stalo, že jsme musely poslat dítě jinam, protože ubližovalo dětem a i po opakovaném vyzvání a rozhovoru s rodiči neproběhla žádná změna*“ (P6).

7.8.3 Oboustranná informovanost

Podle participantek je jejich komunikace s rodiči stěžejním bodem ve vzájemné spolupráci. Komunikace je podle nich nezbytná a je potřeba předávat si informace na každodenní bázi. Významnost vidí zejména ve vzájemném sdělování informací o dítěti, které by mohly být nápomocné pro obě strany.

Do každodenní komunikace zahrnují participantky i pozdrav s rodiči při příchodu nebo odchodu z mateřské školy. Přestože mají rodiče i učitelé možnost každodenního hovoru, jejich komunikace je velmi často omezena pouze na „komunikaci přes dveře“. V tom vidí jedna z participantek problém: „*...tady to rodiče řeší nejraději přes dveře, což já nemám teda moc ráda, protože tam se potom třeba těžko říkají nějaké horší informace*“ (P4). Z toho důvodu nabízejí participantky konzultační hodiny, během kterých má rodič možnost dojít a pobavit se s nimi o čemkoliv bude nutné. Konzultace rodiče využívají zejména pokud se jedná o odklad dítěte: „*...před vstupem do školy, kdy vlastně konzultujeme třeba odklad, který je u dítěte velmi zásadní, proč třeba ten odklad dát ... Setkala jsem se s tím, že mi maminka*

poté děkovala, že jsem jí něco sdělila, že ona sama to neviděla“ (P3). Podle slov participantek je konzultace přínosná, ale ne všichni rodiče její nabídky využívají.

7.9 Obraz dnešního kolektivu

Kolektiv dětí participantky velmi často zmiňovaly, a to především v souvislosti s jeho dnešní podobou. Vzhledem k tomu, že participantky považují vrstevníky kolem dítěte za velmi vlivný faktor, je nutné, aby se dítě v kolektivu cítilo dobře. Pokud tomu tak není, měl by to být v první řadě učitel, který tento problém postřehne: „...myslím si, že pokud se v tom kolektivu něco děje, tak správný učitel by to měl vypořádat“ (P3).

Zda se dítě cítí ve skupině dobře nebo ne je podle participantek do jisté míry ovlivněno tím, zda jsou ve skupině oblíbení. Podle jedné z participantek oblíbené děti chodí rády do mateřské školy, mají vazby s vrstevníky a chtějí se zapojovat do různých aktivit. Naopak děti neoblíbené jsou velmi osamocené, což se následně může odrazit v jejich chování, například agresí nebo vzdorem. Tyto děti mají pocit vyčleňování, nechtějí navštěvovat mateřskou školu a kamarády hledají mimo tento prostor.

7.9.1 Uzavření skupin

Momentálně dochází k rychlému navazování vazeb a kontaktů mezi vrstevníky, stejně tak rychle ale dochází k jejich uzavření. V souvislosti s tím vyvstávají mezi vrstevníky konflikty, které musí učitelé velmi často řešit: „Když vytvoří ty skupinky, tak mají pak tendenci si hrát vnitřně jenom v té skupince a ostatní děti odhánějí. Takže potom vznikají konflikty, že ty děti je nechtějí pustit dovnitř..“ (P6).

Participantky zmínily tři typy dětí, které se velmi těžko do kolektivu začleňují, a to dítě opožděné, dítě bez hranic a dítě pocházející z Ukrajiny. U opožděného dítěte participantky zmiňovaly především zanedbanost na straně rodičů. Podle nich by k opoždění nemuselo dojít do takové míry, kdyby včas začali problém řešit a tudíž by bylo i samotné začleňování opožděného dítěte jednodušší. Další děti, které nejsou podle participantek vždy úspěšně začleněny, jsou děti bez hranic. Takové děti jsou velmi často ovlivněny volnou výchovou z rodinného prostředí. Vzhledem k tomu, že pravidla nebo hranice nemají stanovené ani ve výchově, nechtějí se nějakým podřizovat ve skupině. V neposlední řadě jsou to děti pocházející z Ukrajiny. Jejich náročné začleňování je podle participantek způsobeno především komunikační bariérou, která mezi dětmi je. Důležitou roli zde hrají učitelé, kteří se snaží ostatním dětem vysvětlit jejich situaci: „Snažíme se ty ukrajinské děti přijímat

a vysvětlovat těm dětem, že jsou to úplně normální a obyčejné děti, akorát mají nějakou komunikační bariéru..“ (P6).

Problematika uzavření skupin souvisí také se skupinovými činnostmi v mateřské škole. Přestože se po učitelích vyžaduje, aby skupinové činnosti dělali, vidí v tom participantky problém. Podle jejich slov je to velmi náročné, neboť děti ve skupině nechtějí spolupracovat, odmítají být součástí a jsou vybíravé s kým budou skupinu tvořit.

7.9.2 Narůstající agresivita

Participantky vnímají momentální nárůst agresivity, která se projevuje jak fyzickými, tak slovními ataky, v horších případech šikanou. Podle participantek tato problematika přestává být ojedinělá a začíná se objevovat velmi často i v předškolním vzdělávání. Vnímají fakt, že se nemusí jednat pouze o fyzické ubližování, ale také slovní ponižování a posměšky: *„...už i tady řešíme prvky šikany, že nechce chodit dítě do školky, protože ti se mu posmívají, že má takové a takové tepláky, že má takové a takové tričko, neumí nakreslit postavu“ (P7).* S tím dávala do souvislosti jedna z participantek i problém kastování dětí. Podle ní si, více než kdy dříve, děti vybírají kamarády na základě značkového oblečení. Pokud jedinec značkové oblečení nemá, dokáží ho ze skupiny děti vyloučit, případně se mu i posmívat.

Podle míry závažnosti konfliktu volí participantky řešení. Pokud se jedná o něco závažnějšího jako je ubližování, šikana nebo ponižování, zasáhnou. Přesto ale chtějí, aby se konflikty učily řešit děti samy, protože v dospělosti je za ně nikdo jiný řešit nebude. Participantky volí postup, během kterého se postupně snižuje jejich přítomnost u konfliktů: *„My to tak řešíme, že třeba ze začátku ten konflikt řeším s nima, jsem u toho. Ptám se, co se stalo a ty děti to říkají mně, ale já říkám ne, ne, otočte se a dívejte se na sebe, říkejte si to navzájem, co se ti nelíbilo, co se stalo. Jedeme opravdu krok po kroku a postupně se dostáváme k tomu, že si to už řeší samy, jen u nich jsem a pak ideální je, když u toho nejsem, že si to vyřeší samy a to chceme“ (P4).*

7.10 Náročnost adaptace

Nejen pro dítě, ale i pro rodiče je vstup do mateřské školy velkým mezníkem. Učitel během adaptace hraje významnou roli, neboť může ovlivnit celý proces výchovy a vzdělávání dítěte, a to nejen v mateřské škole. Učitel by měl být pro dítě pomocníkem při adaptaci, díky kterému se bude cítit s mateřské škole dobře a v bezpečí. Během adaptace dochází velmi

často k tomu, že se dítě k učiteli upne. Z toho důvodu participantky nedoporučují střídání, přechody nebo výměny učitelek, pokud to není nutné.

Pokud adaptace na prostředí mateřské školy nebude úspěšná, projeví se to bezprostředně na dítěti. Možné projevy dítěte popisuje jedna z participantek: *„Nějaké děti třeba můžou mít záchvaty, nechcou do té školky chodit nebo se taky stává, že jsou třeba často nemocné, že to přejde do toho, že je bolí břicho a není jim dobře, takže jsou pořád nemocné a jsou doma“* (P4).

Participantky vyjadřovaly svůj velký nesouhlas s tím, aby byly do mateřské školy přijímány děti dvouleté. Podle nich nejsou dvouleté děti připravené na vstup do mateřské školy, nepotřebují vzdělávání, ale spíše hraní a péči. Celý proces, a především vzdělávání dětí starších tří let, zpomalují a zatěžují. Problematiku také shledávají v tom, že dvouleté děti jsou extrémně vázané na rodiče, což celý proces adaptace znesnadňuje: *„...je velmi častý výskyt plačtivých projevů, nedostatečná socializace, co se týče odloučení od rodičů. Ty děti jsou velmi vázány na rodiče, mají problém s adaptací ve školce. Je to pro ně těžké, některé děti nemají vybudované nějaké sociokulturní návyky, ani hygienické návyky“* (P6). Problematiku dvouletých dětí v mateřské škole dávají za vinu především vládě, která zrušila mnoho jeslí určené právě pro děti mladší tří let.

7.11 Rizikové učitelé

Podstatná část výpovědí participantek se vztahovala k samotnému učiteli, ve kterém viděly obrovský přínos, ale také obrovské riziko. Učitele participantky vnímají jako „druhou matku“, tedy někoho, kdo nahrazuje nebo alespoň přibližuje rodičovskou péči, stará se o dítě, vzdělává ho a určitým způsobem také formuje. Neméně důležitá je také osobnost učitele: *„Já říkám do dneška, že člověk si nevybírám předměty, ale vybírám si učitele, který je učí, myslím třeba ve škole. A tak je to všude, i v té školce. Ta osobnost toho učitele, ta to utváří. Ta utváří ty vztahy k té škole a k tomu dítěti“* (P4).

Samotné riziko spatřují participantky již při výběru studentů učitelství. Podle nich chodí na pedagogicky zaměřené školy lidé, kteří nemají k tomuto povolání vztah ani vlohy, což se poté odráží v celém výchovně vzdělávacím systému. Učitel jako takový by se měl podle participantek celoživotně vzdělávat, aby neustále zdokonaloval proces edukace. Součástí vzdělávání by měly být také psychotesty, aktivity na hledání řešení a metodiky pro práci s dětmi. Učitelé by měli být otevření seberozvoji: *„...když se ten učitel snaží to dítě rozvíjet, tak musí být učitel, který se chce sám rozvíjet. Musí na sobě neustále pracovat, chodit na*

určité semináře a školení, chystat si nové věci, podněty a podklady, aby ta výuka nebyla pořád jednotvárná a monotónní, aby to dítě mělo prostě pocit, že každý den dělá něco jiného, každý den se učí něco nového a každý den se těší na něco nového“ (P6).

Riziko participantky spatřují také v nedostatečném zastoupení mužů učitelů ve výchovně vzdělávacím systému, obzvláště v mateřských školách. Za následek to má podle participantek nedostatečné platové ohodnocení a také nízký standart učitele. Podle nich je důležitý mužský vzor ve školách, a to jak pro dívky, tak chlapce. Také zmiňují, že by bylo vhodné rozbít pouze ženský kolektiv, ve kterém mnohdy dochází k potyčkám.

Mezi další rizika spadají vyhořelí učitelé, kterým chybí především síla a energie do povolání. Vzhledem k tomu, že děti jsou velmi citlivé, mnohdy jsou touto „nechutí“ do povolání ovlivněny. Řešení je podle participantek v učitelské pauze: *„...měli by mít učitelé po určité době jako pauzu, aby nezdegenerovali. Řekněme si to na rovinu, ta práce leze na mozek a myslím si, že prostě po určité době měli mít pauzu a dělat třeba administrativní práci nebo placené volno prostě na rok. Fakt by si měli od těch dětí odpočinout a podívat se na to s odstupem a říct si, zda to ještě chtěou nebo nechcou dělat“ (P6).* Mnoho učitelů se ale bojí opustit své pracovní místo, přestože své nedostatky vnímají. Mají obavy zejména proto, aby posléze jejich pracovní místo bylo volné.

7.11.1 (Ne)bezpečné projevy

Chladnost, odtažitost, křičení, zlost, protivnost, lhaní nebo přetvářka jsou příklady nebezpečných projevů, které mohou charakterizovat rizikového učitele. Chladnost a odtažitost učitele zmiňovaly především v souvislosti s fyzickým kontaktem a chybějícím vřelým slovem, úsměvem nebo objetím. Za nejvíce nebezpečný projev považují participantky lhaní a přetvářku. Podle nich je pro dítě matoucí, pokud vidí něco jiného a slyší něco jiného. Pokud učitelka nemá svůj den, měla by to dětem říct na rovinu: *„...pokud se dětem lže, tak to je pro ně asi jeden z nejrizikovějších faktorů, že to dítě prostě vnímá pocit, ale vidí jinou tvář a neumí si s tím poradit a neví, co se vlastně děje“ (P4).*

Podle participantek je důležité také hlídání osobních preferencí. To, že je jedinci něco nebo někdo bližší a naopak, je zcela běžné, nicméně v profesi učitele by k tomu docházet nemělo: *„Je nutné si hlídat i nějaké svoje osobní preference, vždycky vám bude nějaké dítě sympatičtější, některé miň sympatické, ale hlídejme si to“ (P2).* Naopak druhá participantka zmiňuje, že se tomu zcela vyhnout nejde: *„Ale je to práce s lidma a myslím si, že ať chceme*

nebo nechceme, tak ty antipatie a sympatie fungují. Holt prostě některé děti si s tou učitelkou ne úplně sednou, to prostě ani nejde“ (P3).

Nebezpečí shledávají participantky také v samotné mluvě učitele. Podle nich by si učitelé měly dávat pozor na to, jakým způsobem mluví, jak se vyjadřují a co říkají: *„U některých to může být i dobře míněná věta nebo rada a ten učitel to řekne tak, že nechá v tom dítěti takovou ránu, že se to nikdy nezahojí“ (P4).* Svou mluvu by tedy měli učitelé v závislosti na tom, že jsou v prostředí mateřské školy přizpůsobovat.

7.11.2 Vyhrocené vztahy na pracovišti

Dítě je ve velké míře ovlivněno také vztahy, které na pracovišti jsou. Jedná se především o vztahy mezi učitelkami, které dítě bezprostředně vnímá. Pokud jsou takové vztahy narušené, dochází k pomluvám a dítě je slyší, může se cítit rozpolcené: *„Pokud se stane, že jedna kolegyně pomlouvala druhou kolegynku před dětma, tak to dítě má rádo všechny paní učitelky, ale když ta paní učitelka o ní mluví ošklivě, tak začne být jakoby zvláště rozpolčené“ (P2).* S tím do značné míry souvisí také hodnocení učitele. Podle některých z participantek by k hodnocení typu „ten je takový“ docházet nemělo.

Z toho důvodu participantky usuzují, že velký podíl na celkovém klimatu třídy mají právě učitelé a jejich vzájemný vztah na pracovišti: *„To klima je tady hmatatelné, obzvlášť v té školce mi přijde, že se to dá krájet, pokud jakože učitelky mají dobré vztahy a je to příjemné prostředí, tak je to v pořádku a to dítě se cítí dobře“ (P4).* Participantky si tohle uvědomují a snaží se případný konflikt řešit mimo doslech dětí. Řešení participantky dále vidí v lepší komunikaci mezi kolegyněmi. Podle nich by bylo také přínosné, kdyby kolektiv nebyl tvořen pouze ženami, jelikož ty mívají velmi často tendence k pomluvám.

7.12 Brzdy individuálního přístupu

Na učitelky v mateřských školách je mimo jiné kladen požadavek individuálního přístupu k dítěti. Největší problém, který participantky s individuálním přístupem shledávají, je vysoký počet dětí ve třídách, jenž podle nich individuálnímu přístupu odporuje: *„To vidím jako největší kámen úrazu, protože každé dítě je opravdu čím dál větší individualita. Každé dítě potřebuje individuálnější přístup, ale při těch počtech dětí a počtu pedagogů na tu jednu třídu je to čím dál tím obtížnější práce“ (P5).* Z důvodu vysokého počtu učitelka nemá možnost věnovat se každému dítěti zvlášť, přestože by chtěla: *„Když máte těch 28 dětí, tak víte, že je to o tom, že musíte něco splnit a udělat. Je to jakoby běžící pás a není tam čas na*

takový ten prožitek a zklidnění, kdy si můžete opravdu s každým popovykládat“ (P7). Velký počet dětí ve třídě nese s sebou větší hluk, což značně narušuje a omezuje komunikaci.

Podle participantek by snížení počtu vedlo k lepší domluvě mezi dětmi. Zároveň by podle nich byly děti klidnější, vyrovnanější a lépe by se s nimi pracovalo. Samotným participantkám by to tak umožnilo děti lépe poznat a rychleji reagovat na situace, které se ve třídě naskytnou.

7.13 Pozitivní ovlivňování učitele

Aby mohlo docházet k pozitivnímu ovlivňování učitele, je podle participantek důležité, aby se dítě cítilo jako partáček dospělého: *„Ne, že by to bylo ‚já jsem dospělý a ty jsi dítě‘, ale musí cítit tu vzájemnou vlnu partnerství“ (P5). Jednou z vhodných aktivit může být podle participantek spolutvoření pravidel třídy. Podle nich by bylo velmi chybné, kdyby učitelka předala dítěti již hotová pravidla, naopak by měla dítě do tohoto procesu začlenit a vtáhnout, aby dítě samo vidělo, že na jeho názoru záleží. Dítě by také mělo z učitelky vycítit, že se o něj aktivně zajímá, poslouchá ho a odpovídá mu.*

7.13.1 Kompenzační aktivity učitele

Jedním z možných pozitivních ovlivňování učitele jsou tzv. kompenzační aktivity. Jedná se o aktivity, které dítěti něco nahrazují nebo vyrovnávají: *„Když cítíte nebo víte, že tam nějaký handicap je v té rodině, tak se to samozřejmě snažíte kompenzovat v té školce“ (P2). Jedním ze způsobů je vytváření bezpečného prostředí mateřské školy, ve kterém se mohou děti realizovat, rozvíjet a volně dýchat.*

Další možnou kompenzací je hračka připomínající domov. Děti, kterým bývá během dne smutno a stýská se jim po domově si mohou přinést do mateřské školy svou vlastní hračku. Tato hračka má znázorňovat jakousi kotvu, díky které dítě ví, že má kus domova v mateřské škole s sebou. Jedna z participantek popsala aktivitu, kterou momentálně v mateřské škole zavádějí. Jedná se o imaginární propojení mezi matkou a dítětem s cílem ujistit dítě, že rodiče má neustále po svém boku: *„Ted' jsme zkoušeli na začátku roku, že jsme si ráno malovali mezi dveřma srdíčko, jako že maminka odchází do práce, maluje si srdíčko na ruku, a i to děťátko a že to znamená, že jsou celý den spolu“ (P3).*

7.13.2 Slovní ovlivňování učitele

Hojně používanou metodou je slovní ovlivňování učitele, kterou využívají participantky různými způsoby a v různých situacích. Obyčejné slovní vysvětlování využívají nejčastěji, nicméně ne vždy funguje. Tuto metodu využívají zejména během ranního kruhu s dětmi, ve kterém probírají různá témata, včetně pocitů samotných dětí. Ne vždy začne dítě samo o problému mluvit. Z toho důvodu je důležité, aby učitelka kladla takové otázky, kterým dítě rozumí a díky kterým se učitelce otevře. Slovní vyjadřování může učitelka využít také k motivaci dětí na různé činnosti a aktivity.

Participantky hojně zmiňovaly práci s tematicky zaměřenými pohádkami. Snaží se zejména o to, aby se děti vcítily do příběhu a postav: „*Většinou se snažíme právě nějakým příběhem nebo tím ,jak by mně bylo, kdybych byl v té situaci já‘“* (P3). Tematicky zaměřený příběh využívají zejména tehdy, pokud se ve třídě naskytne nějaký problém: „*snažím se to řešit například vysvětlováním na pohádce nebo pomocí maňáskové scény, že ten maňásek je přesně takový, jako to dítě a pak uvidí na tom, že se to nevyplácí prostě, že to asi není moc dobré“* (P1).

7.13.3 Aktivity klidu

Do aktivit klidu zahrnují participantky například relaxaci, vizualizaci, práci s emocemi, jógu, dechové cvičení nebo hudbu. Jednu z aktivit blíže popsala následující participantka: „*Děláme vlastně to, že si představí sluníčko, nadechují se ze sluníčka do srdce a ze srdce si poté naplňují svoje průsvitné tělíčko, takže ho mají naplněné světlem a láskou a pak si kolem sebe udělají bublinu, která je chrání a nepustí k nim nic zlého, případně to světlo mohou poslat někomu dalšímu..“* (P2).

Další z participantek popisovala práci s hudbou. Zjistila, že velký vliv na děti má tempo hudby, kdy během pomalejší písně se děti dokážou zklidnit, oddechovat a relaxovat. Naopak při rychlejším tempu hudby jsou děti velmi aktivní, hlučné a místy mohou být i agresivní.

8 SOUHRN VÝSLEDKŮ

Výzkum bakalářské práce byl zaměřen na rizikové faktory ovlivňující rozvoj osobnosti dětí pohledem učitelů mateřských škol. V rámci předešlé kapitoly jsme interpretovali data, která jsme pomocí polostrukturovaného interview získali. Bylo vytvořeno dohromady třináct kategorií a sedmnáct subkategorií, v rámci kterých nalezneme odpovědi na výzkumné otázky.

Jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?

Analýza interview nám ukázala, že participantky ve větší míře zmiňují vnější faktory než faktory vnitřní. Málokdy participantky mluvily o samotném dítěti, ale spíše o tom, jaký je rodič, učitelka nebo vrstevník. Dítě vnímají jako houbu neboli napodobitele, kterého obklopují vrstvy rodinného a školního prostředí. Mimo rodinné a školní prostředí působí na dítě ve velké míře také média a elektronika, ve kterých participantky shledávají obrovské riziko. Jedná se především o čas trávený u médií, který mnohdy přesahuje hodiny, a obsah, který se v médiích vyskytuje. To děti negativně ovlivňuje zejména v oblasti motoriky, kognitivních funkcí, komunikace a odpočinku. S médii dávaly do souvislosti také vznik agresivity, který se dále může projevit v kolektivu dětí. Mimo to zmiňovaly participantky také důležitost podnětného prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte. Podle nich se rodiče mylně domnívají, že podnětné prostředí tvoří kvanta hraček a značkové oblečení. Důležitost vidí v trávení času rodiče s dítětem, jeho aktivní zájímání o dítě, společné aktivity, předčítání pohádky nebo povídání si.

Jaké faktory ze školního prostředí považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?

V rámci školního prostředí považují participantky za nejvíce problematické zejména to, jakým způsobem fungují skupiny v mateřských školách. Podle nich jsou momentálně skupiny velmi uzavřené a těžko se do nich začleňují nové děti nebo děti, které jsou oproti nim znevýhodněné. Riziko vidí participantky také v přílišné individualitě dětí, což se projevuje v odmítání se začlenit, přizpůsobit nebo spolupracovat. To ztěžuje samotnou práci učitele, po kterém se skupinové činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu vyžadují. V rámci skupin se velmi často objevuje také agresivita a již v předškolním věku dochází ke stále většímu výskytu šikany. Problém spatřují participantky také v začleňování dvouletých dětí do mateřských škol, které podle nich ještě na vzdělávání nejsou dostatečně zralé. Jejich adaptace je velmi obtížná, jelikož jsou ve velké míře vázány a fixovány na rodiče. Mimo to

spatřují participantky riziko ve velkém počtu dětí ve třídách. Z důvodu velkého počtu není v silách učitele věnovat se každému dítěti individuálně, přestože se to po učitelích vyžaduje. V neposlední řadě participantky vidí riziko v samotném učiteli. Začátek rizika spatřují již při výběru studentů učitelství. Podle nich jsou na pozici učitele vybíráni lidé, kteří k tomuto povolání nemají bližší vztah. Důležitost vidí v celoživotním vzdělávání učitelů a jejich zdokonalování v oboru. Nemalá pozornost participantek směřuje také k vyhořelým učitelům. Toto riziko by se podle nich dalo do jisté míry eliminovat zavedením preventivní pauzy pro učitele.

Jaké faktory z rodinného prostředí považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte?

V rámci rodinného prostředí spatřují participantky riziko již při samotném těhotenství matky. Podle nich je rozvoj a vývoj jedince ovlivněn celkovým zdravotním stavem matky, včetně těžkého porodu, úrazu, stresových situacích nebo traumat, kterým je matka vystavena. Riziko dále participantky vidí ve výchovných extrémech, rozpadajících se rodinách a rodinách, které mají své zázemí nějakým způsobem nezdravé. Jedním z výchovných extrémů je volná výchova dítěte, kterou participantky vnímají velmi negativně. Podle nich by mělo dítě mít a potřebuje mít stanovené určité hranice, což ve volné výchově zcela chybí. Oproti tomu velmi přísná výchova je podle nich také nevyhovující, a to vzhledem k tomu, že jsou na děti kladeny velké požadavky a mnohdy je rodiče bezdůvodně kritizují. Rozpad rodiny je podle participantek událostí, která může dítě negativně ovlivnit po zbytek života. Problematické je podle nich nejednotné působení rodičů po rozvodu, kdy se na dítě kladou jiné požadavky. Skloubit dva výchovné styly rodičů a výchovné působení mateřské školy je velmi obtížné. S tím souvisí také uplácení dětí a pomluvy druhého rodiče před dítětem, což není podle participantek zcela vhodné.

Jakým způsobem učitelé pracují s dětmi ohroženými rizikovými faktory?

Způsob práce s dětmi se liší v závislosti na tom, jakými faktory jsou děti ovlivněny. Ve všech případech se ale participantky snaží o nahrazování nebo eliminování nežádoucích vlivů. Nejčastěji využívají slovní ovlivňování, a to buď formou rozhovoru, motivace nebo tematických pohádek. Během rozhovoru participantky dávají dítěti návodné otázky a celá komunikace se tak stává jednodušší, neboť ne všechny děti dokážou svůj problém pojmenovat. Motivaci využívají participantky zejména k nějaké aktivitě nebo s vidinou úspěšného cíle. Nejvíce využívaná slovní metoda je formou tematických pohádek, které mají za cíl znázornit daný problém. Pro děti se tematická pohádka jeví jako vhodná, jelikož je

podle participantek pro ně více pochopitelná. Mimo slovní ovlivňování dále využívají participantky tzv. kompenzační aktivity, díky kterým dítěti přibližují nebo nahrazují určitou věc. V neposlední řadě jsou to aktivity klidu, do kterých participantky řadí například relaxaci, vizualizaci, práci s emocemi, jógu nebo dechová cvičení. Pomocí klidových aktivit se dokážou děti zklidnit, uvolnit a svým způsobem „zapomenout“ na negativní působení z okolí.

9 DISKUSE A LIMITY

Cílem této práce bylo zjistit, jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte. Informace jsme získali pomocí sedmi polostrukturovaných interview, ze kterých vzniklo dohromady třináct kategorií a sedmnáct subkategorií. Samotné kategorie se dělí do pěti hlavních částí, a to dítě jako houba, rodinné prostředí, školní prostředí, školně rodinná spolupráce a vliv médií spolu s podnětným prostředím a lokalitou. Obzvlášť důležité byly kategorie, které odhalily rizikové faktory působící na děti a práci učitele s dětmi ohroženými rizikovými faktory.

Pokud porovnáme výpovědi participantek s teorií, vidíme odlišnost v pohledu na výchovu rodiče. V literatuře popisuje Langmeier s Krejčířovou (2006) šest nevhodných výchovných stylů, nicméně participantky mimo ně zmínily volnou výchovu dítěte, kterou lze do jisté míry považovat za odnož liberální výchovy, případně výchovy demokratické. Nemusí se jednat o zcela novou výchovu, ale spíše o její pojetí. Volná výchova staví na principu domluvy mezi dítětem a rodičem, kdy rodič se velmi často podřizuje rozhodnutím a přáním dítěte. Vzhledem k výpovědím participantek bychom mohli říct, že volná výchova je momentálním „trendem“ ve společnosti.

Dílčí výzkumné cíle a otázky rozdělily rizikové faktory do tří okruhů, a to na rodinné prostředí, školní prostředí a práci učitele s dětmi ohroženými rizikovými faktory. Zjistili jsme, že v rámci rodinného prostředí považují participantky za nejvíce rizikové těhotenství matky, výchovu rodičů, rozvod rodičů a nejednotnost působení na dítě. V těhotenství shledávaly participantky rizikovost v těžkém porodu, stresových situacích a úrazech. Za velmi významné se jeví také poporodní pouto, které popisuje Jedlička (2017). To se však ve výpovědích participantek neobjevilo. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit i tím, že těhotenství je bráno za základní symbol mateřství a v současné době znamená stále více než pouto mezi dětmi a rodiči. Na tomto základě je pravděpodobné, že se více zaměřujeme na možné nebezpečí v době těhotenství než na ty, která následují ranou péčí o dítě. Taktéž se na tom může podílet intenzivní zdravotnická osvěta v oblasti těhotenství a plánovaného mateřství. V rámci školního prostředí vyzdvihovaly participantky zejména problematiku týkající se uzavřenosti skupin, zvýšení agresivity, přehnaného individualismu, náročné adaptace a rizikovosti učitele. Zde se participantky s teorií velmi sblížovaly. V neposlední řadě hojně zmiňovaly vliv médií a elektroniky. Jejich výpovědi se z velké části orientovaly na negativní dopady a působení, kdežto pozitivní stránky opomíjely. Podle Kocourkové, Janíše a Woznicové (2021) mají média spoustu pozitivního využití, které lze praktikovat

i v předškolním vzdělávání. Tuto důležitost podtrhuje také postupné začleňování mediální výchovy do RVP PV. K práci s dětmi se participantky vyjadřovaly spíše obecně a nezacházely do detailů. Vzhledem k tomu, že je každé dítě individuální, musí participantky také individuální řešení nalézat.

V rámci realizace výzkumu a analýzy dat můžeme nalézt několik limitů, které mohly výsledky práce ovlivnit.

Výběr participantů

První limit se váže na výběr participantů, který probíhal ve Zlínském kraji, konkrétně v okrese Uherského Hradiště. Vzhledem k tomu, že všechny participantky působí v tradičních mateřských školách, je možné námi získané výsledky spojovat zejména s učitelkami tradičních mateřských škol. Je možné, že učitelé alternativních škol mohou mít pohledy na rizikové faktory ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte odlišné.

Za druhý limit považujeme obtížné získání participantů. Menší ochotu poskytovat rozhovor jsme se snažili kompenzovat přátelským prostředím tak, abychom získali kvalitní data z poskytnutých rozhovorů a zároveň tak, aby byl rozhovor pro participantky méně zatěžující.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě realizovaných rozhovorů a výpovědí participantek vyplynulo několik aspektů, kterým by se mělo v praxi věnovat více pozornosti. Doufáme, že tato doporučení budou přínosem jak pro učitele, tak pro rodiče a jejich práci s dětmi v rámci rozvoje jejich osobnosti.

Webináře pro učitele

Jedním z požadavků participantek bylo celoživotní vzdělávání učitele, ke kterému mohou přispět webináře. Přestože existuje kurzů a webinářů celá řada, málo z nich se zabývá problematikou rizikových faktorů v rozvoji osobnosti dítěte a možnostmi práce s dětmi ohroženými těmito faktory. Rádi bychom proto doporučili webináře zaměřující se na tuto problematiku. Součástí těchto webinářů by měly být možnosti a návrhy vzdělávání dětí ohroženými rizikovými faktory, které by zajišťovaly dále jejich rozvoj.

Podpora znevýhodněných rodin

Podle participantek se děti se znevýhodněním začleňují do kolektivu podstatně méně, z toho důvodu se další doporučení týká podpory rodin ze znevýhodněného prostředí. Tato podpora by mohla být zajištěna sociálními pedagogy ve školách, kteří by byli podporováni státem. Jejich úlohou by bylo propojovat rodinné a školní prostředí skrze navazování intenzivnějších vztahů mezi jednotlivými subjekty. Taktéž by to mohlo vést k řešení výchovných extrémů.

Spolupráce s odborníky

Při řešení složitějších situací by participantky ocenily pomoc a podporu z řad odborníků. Jako vhodná se nabízí spolupráce s odborníky jako je školní psycholog nebo speciální pedagog. Tito odborníci by sloužili nejen jako podpora učitelů a rodičů, ale také i jako zdroj užitečných informací. Školní psycholog může nabídnout informace ohledně vývojového hlediska dítěte a konzultovat vhodný postup s učiteli i rodiči. Speciální pedagog, hlavně etoped, by mohl být nápomocný zejména při práci s dětmi, které mají problémy s chováním.

Dny bez elektroniky

Velmi často participantky zmiňovaly nadměrné množství času, které děti tráví u elektroniky. Jedním z možných řešení jsou tzv. Dny bez elektroniky, během kterých by rodiče spolu s učiteli připravili pro děti program sestavený z aktivit v přírodě. Jednou z možných aktivit by mohlo být hledání pokladu pomocí papírové mapy, indicií a plnění úkolů, které posunou děti blíže k cíli. Takové aktivity by mohly být jednodenní, ale i vícedenní.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala rizikovými faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol.

Teoretická část práce přiblížila pojem osobnost, a to z hlediska struktury, vlastností a znaků. Pozornost byla věnována také vývoji osobnosti a vývojovým obdobím, konkrétně novorozenci, kojenci, batoleti a předškolnímu dítěti. Druhá kapitola objasnila teorie utváření osobnosti a determinanty, které se na utváření osobnosti podílejí. Socializační činitelé byli součástí třetí kapitoly, ve které se rozdělili na rodinné prostředí, školní prostředí a vliv médií. V neposlední řadě byla věnována pozornost samotným rizikovým faktorům, které mohou negativně ovlivnit rozvoj osobnosti jedince.

Praktická část popisovala realizaci výzkumu. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview se sedmi participantkami. Pomocí techniky otevřeného kódování vzniklo dohromady třináct kategorií a sedmnáct subkategorií, pomocí nichž jsme získali odpovědi na výzkumné otázky. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaké faktory považují učitelé mateřských škol za rizikové v rozvoji osobnosti dítěte. Závěr je tvořen souhrnem výsledků a doporučením pro praxi jak rodičům, tak učitelům mateřských škol.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že participantky vnímají za rizikové především to, jaký styl výchovy rodiče volí. Velmi negativně se přikláněly zejména k volné výchově dítěte a nadměrné přísnosti. V rámci rodinného prostředí dále shledávají riziko v rozpadu rodiny a nejednotném působení rodičů na dítě. Rizika spatřují participantky také ve školním prostředí, ve kterém shledávají momentální riziko v nadměrném uzavření skupin, s čímž souvisí problematika začleňování dětí. Mimo to je podle nich rizikem agresivita v kolektivu, která je momentálně na vzestupu. Problematiku shledávají také v začleňování dvouletých dětí do výchovně vzdělávacího systému, neboť podle nich děti mladších tří let nejsou dostatečně zralé na vzdělávání a celý proces edukace tak značně ztěžují. V neposlední řadě participantky zmiňovaly také významnou roli učitele, ve které také shledávají možná rizika. Jedná se především o samotné vybírání studentů učitelství, nedostatek mužů učitelů, narušené vztahy na pracovišti a vyhořelost. Nakonec participantky zmiňovaly jejich zkušenosti při práci s dětmi ohroženými rizikovými faktory, kam spadají především kompenzační aktivity, aktivity klidu a slovní ovlivňování.

Pevně věříme, že tato práce přinese spoustu užitečných informací všem, kteří se problematikou rizikových faktorů v rozvoji osobnosti dítěte zabývají. Dále bychom doporučili se tímto tématem zabývat, a to z hlediska nutnosti povědomí o možných hrozbách a rizicích, které během vývoje a rozvoje mohou nastat. To může ovlivnit celou práci s dětmi, především k lepšímu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. ISV.
- Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bělík, V., Hoferková, S., Kraus, B., Antl, M., Hubert, J., Jedličková, I., Kasal, J., Kučírek, J., Pelcák, S., Razsková, T., Šimková, E., & Šprachalová, L. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vydání 2). Portál.
- Démuth, A. (2007). Gény, memy a osobnost'. In V. Blažek & I. T. Budil (Eds.), *Dědičnost, osobnost, společnost: sborník článků* (s. 52 – 56). Katedra antropologie, Fakulta filozofická Západočeské univerzity.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2024). *Sociální patologie: forenzněpsychologický rozbor vybraných sociálněpatologických jevů* (3., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vydání 4). Portál.
- Gillernová, I. (2015a). Dítě v rodině. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (třetí vydání) (s.183–196). Portál.
- Gillernová, I. (2015b). Dítě a současný mediální svět. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (třetí vydání) (s.213–221). Portál.
- Grist, C. L., & McCord, D.M. (2010). Individual differences in preschool children: temperament or personality?. *Infant and Child Development* 19(3), s. 264–274. <https://doi.org/10.1002/icd.663>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (třetí, aktualiz. vyd). Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Helus, Z. (2010). Personalizace v pedagogice – nový pohled na starý problém?. *Pedagogika*, 60(3-4), 13–26. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=914%20title=>
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Janiš, K., & Kocourková, V. (2019). Média u dětí předškolního věku. *Media4u Magazine*, 16(4), 1–9. <http://www.media4u.cz/mm042019.pdf>

- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kocourková, V., & Janiš, K. (2020). Mediální gramotnost dětí předškolního věku a její vnímání pedagogy mateřských škol moravskoslezského kraje. *Paidagogos*, 2020(1), 5–33. <https://www.paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=2>
- Kocourková, V., Janiš, K., & Woznicová, V. (2021). Nursery School Cooperation with the Family in the Field of Media Education in Children. *Sciendo*, 11(2), 83–98. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0014>
- Kohoutek, R., Štěpaník, J., & Ocetková, I. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. CERM.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. CERM.
- Kopecká, I. (2012). *Psychologie 2. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. Grada.
- Kořátková, S. (2008). Širší kontext výchovy předškolního dítěte v České republice. *Pedagogická orientace*, 18(3), 38–52. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1188>
- Langmeier, J., Balcar, K., & Špitz, J. (2010). *Dětská psychoterapie* (Vydání 3). Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele* (Vydání 2., nezměněné). Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
- Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.
- Lovasová, V. (2011). *Subjektivní symbolická vizualizace psychologie rodiny*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti* (Třetí, upravené vydání). Vyšehrad.
- Michalová, K. (2020). Klinická cytogenetika. In R. Brdlička & P. Herle (Eds.), *Genetika pro všeobecné praktické lékaře* (s. 37–46). Raabe.

- Miljević-Ridički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children – The perspectives of teachers, parents and children. *Journal of Emotional Education*, 9(2), 31–43. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/24335>
- Millová, K. (2016a). Klasické teorie vývoje. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 23–37). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Millová, K. (2016b). Úspěšný vývoj. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 175–188). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Úmluva o právech dítěte*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost* (2., upr. vyd). Sociologické nakladatelství SLON.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. (Vydání 2., rozšířené a přepracované). Academia.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Nakonečný, M. (2017). *Psyché: základy a záhady duševního života*. Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář.
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2016). Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově (Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti). *Pedagogika*, 66(1), 39–50. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11405%20title=>
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2. přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Doplněk.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Pružinská, J. (2005). *Psychológia osobnosti*. Občianske združenie Sociálna práca.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.

- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada.
- Pugnerová, M., Plevová, I., Kvintová, J., Křeménková, L., Dobešová-Cakirpaloglu, S., & Lemrová, S. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6., revidované a doplněné vydání). Grada.
- Skorunková, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Gaudeamus.
- Smolík, F. (2016). Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stadia po předškoláka. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 65–84). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Portál.
- Svobodová, E., Vítečková, M., Bílková, Z., Havlisová, H., Garabiková Pártlová, M., Podhrázká, D., Procházka, M., Štefánková, Z., Švejdová, H., Vachová, A. & Waldaufová, P. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada Publishing.
- Škrabánková, J. (2004). Vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti. *Pedagogická orientace*, 14(1), 38–43. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7943>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Karolinum

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, rozšířené a přepracované). Karolinum.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vykopalová, H. (2001). *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Univerzita Palackého.

Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education* 9(1), 210–224. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/153>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| Apod. | A podobně |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| Např. | Například |
| Resp. | Respektive |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| TVP | Třídní vzdělávací program |
| Tzv. | Takzvaně |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 <i>Pětifaktorový model osobnosti OCEAN</i> | 17 |
| Obrázek 2 <i>Schéma výsledných kategorií</i> | 55 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 <i>Struktura vlastností osobnosti</i> | 15 |
| Tabulka 2 <i>Tři základní směry</i> | 23 |
| Tabulka 3 <i>Teorie vývoje</i> | 25 |
| Tabulka 4 <i>Typologie výchovných způsobů</i> | 32 |
| Tabulka 5 <i>Nevhodné styly výchovy</i> | 41 |
| Tabulka 6 <i>Výzkumný soubor</i> | 51 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka vybraného rozhovoru (P3)

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce s názvem Rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Jany Hnilíčkové s názvem Rizikové faktory v rozvoji osobnosti dítěte v perspektivě učitelů mateřských škol.

Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku.

Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online.

Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterých bych mohl/a být identifikován/a. Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Jméno respondenta:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VYBRANÉHO ROZHOVORU (P3)

V: Souhlasíte s rozhovorem?

P3: Ano, souhlasím.

V: Kolik je Vám let?

P3: Je mi 38 let.

V: Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy?

P3: Tak v mateřské škole pracuju od vysoké školy, a pokud nepočítám mateřskou dovolenou a to, že jsem rok učila ve školní družině, tak je to přibližně 12 let.

V: Jaké máte vzdělání?

P3: Vzdělání mám střední pedagogickou školu a vysokou školu učitelství pro mateřské školy, bakalářské studium.

V: Co zařazujete mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují utváření osobnosti dítěte předškolního věku?

P3: Tak určitě je to rodinné prostředí dítěte, kde vyrůstá, kde se vytváří ta osobnost. Určitě velká role rodičů, prarodičů v prostředí, kde žije. Určitě je to i prostředí, kde vyrůstá, myslím tím vesnice nebo město, že je určitě mezi tím rozdíl, kde ten človíček má to bydliště, jak je vázaný i s tím místem, kde žije a určitě velkou podstatu toho předškolního věku tvoří hra a nápodoba, ať těch dospělých lidí, to, co vidí, to, co si může zkusit, vyzkoušet. Takže myslím si, že tak nějak. Trošku bych to nastínila hubce, že dítě je jak hubka a nasává to, co mu ten svět dává a samozřejmě to není někdy dobré, ale dítě je opravdu jak hubka a někdy i prostě to špatné nebo to horší si bere s sebou no.

V: Proč zrovna tyto faktory považujete za nejdůležitější?

P3: Protože si myslím, že je velice důležitý vzor v té rodině. Tak, jak se utváří to dítě, jednak i po stránce chování, to, jaké má vzory chování a podobně. Takže rodina si myslím, že je velký základ, samozřejmě tam plní roli i genetika. Hra je úplně nejdůležitější činnost v předškolním období. Je to jedna z nejnaplňnějších aktivit ve škole a celkově u předškolního dítěte. Takže si myslím, že ta hra je úplně gró tohoto období u dětí.

V: Vy jste zmínila, že je rozdíl mezi tím, zdali dítě vyrůstá ve městě nebo na vesnici. Mohla byste tento rozdíl více objasnit?

P3: Tak určitě je to ve vztahu i k určitému místu, kde žije, že určitě na vesnici je ten jedinec víc ovlivněný určitě i trošku národopisem, tradicí, nářečím. Je to určitě jiné. Měla jsem teda možnost pouze rok učit ve školce vesnické a nyní teď už delší dobu teda učím v městské mateřské škole, ale určitě je to rozdíl. Ty děti městské jsou jednak trošku jiné, protože mají zase jiné prostředí, jiné možnosti, ať už více aktivit, kroužků, ale nemají zase zakotvené nějaké ty lidové tradice, lidové vztahy. V tom městě je to daleko těžší si o tom vyprávět, zařazovat třeba ty témata i v praxi, kdy jim to teprve prostřednictvím něčeho vysvětlujeme, kdežto to dítě ve vesnici tím žije, prožívá to, dokáže to nějak prožít osobně. Takže v tomhle si opravdu myslím, že je to jiné ta městská a vesnická školka. Určitě i někde ve spolupráci s rodiči nebo nějaké takové té, jak bych to řekla, že určitě ve městských školkách je určitě vyšší počet dětí ve třídách. Já nevím, možná se to teď mění, kdy vesnice taky mají nově přistěhované rodiny, ale my máme opravdu hodně třídy plné. Určitě na vesnici je to možná i někde třeba rodinnější, snažíme se o to hodně spolupracovat s rodiči, ale určitě i ve vesnici mají daleko víc akcí s rodiči na to téma tradic, viz hody a různé takové akce, fašank. Tady ve městě to málokdy slavíme.

V: Vy jste zmínila, že dítě je ovlivněno i genetikou. Jak tomu mám rozumět? Mohla byste to více specifikovat?

P3: No tak určitě některé faktory jsou dané, i to jaké má maminka těhotenství. Myslím si, že určitě pokud maminka měla nějaké zdravotní problémy nebo nějaké trauma, tak se to může podepsat třeba na dítěti. Určitě taky nějaké nemoci, nějaké vady. Nemám s tím nijak velké zkušenosti, ale třeba vady zraku, vady logopedické, které jsou teď teda opravdu velmi, bych řekla, problémová témata v mateřských školách. Máme teď třeba chlapce, který je logopedicky opravdu na takové úrovni, že je opožděný, ale po rozhovoru s maminkou, kdy vlastně v těhotenství přišla o manžela, tak si třeba myslím, že i toto může být důsledek tady tohoto. Chlapec v šesti letech není schopný nějakého souvislého rozhovoru. Někdy třeba i u toho dítěte nemůžeme vědět, co třeba prožilo v prenatálním období nebo v té rodině, jaké nemoci tam jsou, protože některé informace jsou samozřejmě anonymní, takže pokud se nám vyloženě rodiče nesyvěří, tak je to pro nás záležitost, o které nic nevíme.

V: Je podle Vás genetika ovlivnitelná?

P3: To nevím, nemám s tím zkušenosti. Ale určitě pokud je v rodině nějaká choroba nebo něco, tak určitě asi sledovat třeba vývoj toho dítěte, častěji navštěvovat nějaké odborné lékaře. Nebo prostě hlídat si to třeba s pediatrem a získávat nějaké informace o tom, jak bych mohl třeba předcházet nějaké nemoci nebo vadě u toho dítěte.

V: Jaké faktory považujete za rizikové v rámci rodinného prostředí?

P3: Tak určitě si myslím, že faktor je i když je maminka třeba samoživitelka nebo určitě pokud chybí jeden z rodičů nebo pokud nefungují nějak ty vazby mezi maminkou a tatínkem. Pak si myslím, že určitě nějaké nevhodné sociální prostředí, jako je zanedbávání, zanedbaná péče dítěte nebo málo podnětné prostředí nebo strádá z nějakých ekonomických podmínek, že třeba nemá svůj pokoj. Že rodiče žijí třeba od výplaty k výplatě, že třeba děti nemůžou navštěvovat kroužky, nemůžou si třeba dovolit různé výlety, to, co se vlastně ty děti učí prostřednictvím těch vjemů. Takže myslím si, že tady toto v té rodině a určitě taky i někdy nevhodná výchova si myslím.

V: Vy jste zmínila, že dítě ovlivňuje sociální prostředí. Mohla byste nastínit, jakým způsobem a případně kdo vše do něj spadá?

P3: Tak já myslím, že do sociální skupiny spadají i rodiče, prarodiče i taková ta vzdálenější rodina. Pokud mají pěkné vztahy v rodině, není to u všech dětí, že se stýkají se širšími příbuznými, ale určitě si myslím, že velký vliv na dítě má právě i učitelka v mateřské škole, která hraje velkou roli v životě dítěte, protože v tom předškolním věku je vlastně s tím dítětem přes den někdy i víc hodin než maminka vlastně s tatínkem. Takže si myslím, že je opravdu důležitý i vzor paní učitelky a určitě i široké prostředí, kde se to dítě pohybuje, v jaké skupině. Pokud jsou třeba rodiče nějak sportovně založeni, folklorně, že určitě i ta skupina lidí, která obklopuje to dítě, když se někam chodí s dětmi. Takže si myslím, že i toto má vliv na ty děti.

V: Co si mám představit pod spojením „málo podnětné prostředí“? Jak takové prostředí vypadá?

P3: No myslím si, že málo podnětné prostředí je asi teď, myslím si, že v dnešní době je to asi faktor, který je velmi ojedinelý, protože si myslím, že ty děti mají spíše nadbytek, ať už věcí, hraček, možností, ale jsou i některé děti, kterým třeba nikdo nečte nebo se jim nikdo nevěnuje. Třeba přijdou a hned už mají tablet, počítač, ale třeba nikdy jim maminka nečetla knížku, takže neznají prostě jednoduchou pohádku. Nebo si s něma třeba nikdo nepovídá

nebo nemají třeba něco, co mají jiné děti. Někteří mají nadbytek, ale zároveň strádají v obyčejných věcech, které třeba člověk bere, že to mají všichni, ale vlastně to tak není. Když dám příklad, tak třebaže společně obědvají nebo třeba slaví narozeniny nebo svátky, že opravdu v každé rodině je tady to jiné.

V: Vy jste zmínila i dítě zanedbané. Jak podle Vás takové dítě vypadá, jak se chová?

P3: Tak myslím si, že se to různí. To zanedbané dítě může vypadat každé asi jinak, třeba že je na první pohled ani nemusíme poznat. Nicméně myslím si, že asi takové první znaky jsou, že třeba to dítě chodí špinavé, neupravené nebo třeba že rodiče nedodrží to, co po rodičích chceme, že třeba nemají čas na ty děti. Potom vlastně ty děti jsou nějak sociálně zamlklé, že nepotřebují kontakt anebo naopak si ty děti vynucují kontakt, že potřebují víc lásky, něhy, pohlazení. Nebo naopak se třeba bojí nebo jsou nějakými agresory ve třídě, že si vlastně volají o pomoc tak, aby jim ten člověk pomohl, protože takové děti nedokážou reagovat tím, že by dokázaly říct třeba „maminka nemá peníze, nemůžu se třeba umývat, nemůžu mít každý den nové oblečení“. Takže spíš takto.

V: Kromě rodičů jste zmínila i prarodiče a vzdálenější rodinu. Mohla byste specifikovat jejich vliv na utváření osobnosti dítěte?

P3: Určitě je mezi nimi rozdíl, protože maminka by měla s tatínkem vychovávat. Babička s dědečkem většinou ty vnoučátka bych řekla hýčkají, hodně jim dovolí, ale taky hlavně jsou velký vzor těch životních zkušeností, které třeba ta maminka s tatínkem ještě nezažili. Takže si myslím, že je to takový velký poklad pro ty děti. Myslím si, že ty jejich zkušenosti i ty jejich vyprávění z toho třeba, co bylo dřív nebo tak, že ty děti z toho hodně čerpají, mají to rády. Děti mají rády takovéto vyprávění babiček nebo co bylo, jak nebo třeba, že neměli tolik hraček nebo tak. Já mám třeba zkušenost takovou, že máme ve školce čtecí babičku, která k nám chodí z projektu charity, kterou jsme oslovili a chodí k nám už druhým rokem číst jeden vyhraněný den v týdnu a vlastně s dětma navázala velice pěkný vztah. Děti s ní mají pěknou komunikaci a je to taky něco úplně jiného, například ta zdvořilost dětí a myslím si, že by se děti měly setkávat i s prarodiči. Jednak si myslím, že prarodiče hodně rodičům pomáhají, třeba s vyzvedáváním dětí. Ti prarodiče dávají tomu dítěti něco víc než ti rodiče, samozřejmě po úplně jiné stránce. Myslím si, že je to velice důležité i to, aby měly děti třeba vztah ke starším lidem, třeba i to že vidí, že babička s dědečkem jsou nemocní, že třeba potřebují pomoc. To děťátko už ví, že mají třeba méně sil nebo tak, ale myslím si, že je to velice důležité tady tento kontakt i s prarodiči a že je to pro jejich život obohacující.

V: Zmínila jste výchovu rodičů. Jak by podle Vás měla taková výchova vypadat?

P3: Myslím si, že výchova je pro rodiče takovým oříškem na celý život. Není to o tom, že si člověk načte knihy, ale je to o zkušenostech a o tom, jaké to dítě je. Každé dítě je opravdu jiné, na každé dítě platí i určitě jiné metody. Určitě si myslím, že by tam měla být mezi rodiči a dítětem velká láska, něha a pocit bezpečí a jistoty z domova a z rodičů, že jsme tady vždycky pro ně. Rodiče by měli být pro děti určitě vzory. Řekla bych, že to je něco v rovnováze mezi demokratickým a liberálním stylem, ale i přísnost, protože opravdu na každé dítě platí něco jiného a určitě se to mění i v rámci věku dítěte, kdy dítě nejdříve potřebuje takovou spíše pomoc, ale poté i trochu přísnosti a řádu, aby z něho vyrostl dobrý člověk. Nejsem úplně zastáncem volné výchovy, kdy rodiče dělají vše to, co dítě si přeje nebo hodně ustupují vůči dítěti až na takové úrovni, kdy je to třeba nezdravé, nevhodné nebo už to zachází do nějakých mezí, kdy dítě by si takhle už nemělo chovat, ale jenom s tím, aby bylo spokojené, tak mu rodiče vyhoví. Takže určitě velmi volná výchova bez hranic a pravidel není vhodná, protože myslím si, že právě děti předškolního věku, to je u nich velice důležité, protože potřebují řád a režim.

V: Také jste zmínila, že rodiče by měli být pro dítě vzorem. Co si pod tím mám představit?

P3: Tak pro každé dítě v tom úplně nejtělejší věku je asi vzor rodič, maminka a tatínek, to jak se chovají, pokud to funguje tak, jak to má být, pokud je ta maminka na něj laskavá, hodná, přátelská, dokáže spoustu věcí, které to dítě zatím nedokáže, tak je vždycky vzorem. Bývá to někdy, že pro dceru je vzorem maminka nebo naopak tatínek, že má hodně síly, že všechno dokáže nebo pro chlapečka maminka, že mu vždycky nějak pomůže z těch trablí. Myslím si, že ten vzor může být právě i ta učitelka ve školce, kdy s ním tráví hodně času a je jeho společníci. Myslím si, že to dítě bývá v prvních letech mateřské školy hodně fixováno na paní učitelku. Dětem dělá určitě problém v prvním roce, když se třeba paní učitelky střídají nebo jsou nějaké přechody a mají jinou paní učitelku. Prostě ta učitelka je pro ně vzor a ty děti doma rodičům řeknou „ne, ale ta paní učitelka to říkala tak“. Takže si myslím, že to funguje tak, že ta paní učitelka je v takové roli, kdy to dítě k ní vzhlíží s úctou, jako je nějaká celebrita pro dospělého člověka. U dětí je to rodič a paní učitelka a poté postupně osobnosti, se kterými se setkává v životě.

V: Dříve jste zmínila i spolupráci s rodiči. Co je pro Vás, jakožto učitelku mateřské školy, důležité při spolupráci s rodiči? Jak taková spolupráce probíhá?

P3: Zatím jsem se ve své praxi, musím říct, nesetkala s tím, že bych měla nějakou nespolečenskou spolupráci s rodiči nebo nějaké negativní vztahy s rodiči. Já musím říct, že jsem měla vždycky štěstí na rodiče, se kterými jsme si opravdu vycházeli vstřícně. Je pro mě důležitá tato spolupráce, třeba to, že se každé ráno pozdravíme i letmo, buď pohledem nebo pozdravem. Snažím se s nimi tedy alespoň každý den pozdravit. Máme v naší školce výbornou spolupráci v tom, že máme i konzultační odpoledne dvakrát do roka. Nabízíme rodičům asi 10 až 15 minut podle toho, o jaký věk dítěte se jedná a máme vlastně místnost, kde jsme jenom obě dvě paní učitelky a rodiče. Můžou přijít buďto oba nebo jeden, jak jim to vlastně vyhovuje. Hovoříme tam o tom dítěti, o tom, v čem je dobré, ale i v čem je také potřeba posílit, v čem jsou problémy, jak se projevuje doma. Je to úžasná spolupráce, protože nám to teda hodně pomáhá. Musím říct, že je to velice důležité i před vstupem do školy, kdy vlastně konzultujeme třeba odklad, který je u dítěte velmi zásadní, proč třeba ten odklad dát. Takže jsem velmi ráda, že tady toto funguje. Setkala jsem se s tím, že mi maminka poté děkovala, že jsem jí něco sdělila, že ona sama to neviděla, že třeba si myslela, že to bude dobré, ale že teď vidí, že mu ten odklad třeba ráda dá. Potom si myslím, že to dítě se chová ve školce nějak a jinak doma. Ta spolupráce je velmi důležitá, protože i když se objeví nějaký problém a podchytí se to ihned ze začátku, řeší se to, někdy může jít i o hloupost, třeba i nějaké nedorozumění s kamarádama nebo ubližování, protože nebudu říkat, že se to ve školce neobjevuje. Vždycky se snažím to řešit a musím říct, že mě rodiče nikdy neodmítli nebo tak. Vždycky se o tom pobavíme a já jsem vždycky tam pro ně, v tom že se snažím, že když je nějaký problém tak chci, aby mi to řekli. Může být i z mé strany nějaká chyba, nejsem dokonalá, mám ve třídě spoustu dětí, takže také bych se ráda zlepšila nebo bych chtěla dělat pro to vše, abychom byli nadále v dobré spolupráci.

V: Jaká je reakce rodičů, pokud jim sdělujete ty slabé stránky dítěte?

P3: Je to určitě individuální. Někdy nám začne třeba obracet to, co to dítě umí nebo začne tuto slabou stránku na něco svádět nebo tak. Ale většina rodičů třeba uzná, že třeba má nějaký problém nebo že se mu to nedaří doma nebo že s tím bojují i doma. Samozřejmě, chvála se lepší slyší, určitě každý z nás to negativní hůře slyší, ale myslím si zas, že ti rodiče jsou rádi, že jim o tom řekneme a že můžou s tím třeba něco dělat. Někdy i my nevíme, jak pomoci, proto třeba říkáme, ať se obrátí na pedagogicko-psychologickou poradnu, aby zkusili tam, že jim poradí, jak dál. Takže i z takových rozhovorů jsme potom měli spolupráci

s pedagogicko-psychologickou poradnou, kdy k nám třeba přijdou do školky a poradí nám, jak pracovat s tím dítětem, aby bylo spokojenější.

V: Jak se rizikové faktory z rodinného prostředí, které jste nastínila, projevují na dítěti?

P3: Tak určitě ty děti se chovají jinak. V běžném dnu třeba nemusíme vůbec vycítit, že je to dítě nějaké jiné nebo tak, ale určitě třeba v nějakých rozhovorech, kdy my máme třeba oblíbený ranní kruh, ve kterém si povídáme, vítáme se, ale také třeba i nějaký problém otevřeme, že i třeba při těchto činnostech. Nebo to jde hodně vidět při námětových hrách bez učitelky. Můžeme vidět, že se hrají třeba na něco nebo na někoho a třeba z toho usoudit, že je třeba něco špatně. Takže asi z her dětí a někdy je to třeba i z toho chování. Může to být tím, že je třeba dítě velice zamlklé, nespolupracuje, nekomunikuje, je plačtivé.

V: Pracujete nějak s takovými dětmi? Popřípadě jak?

P3: Tak určitě pokud dítěti nevádí nějaké omezení, pohazení, tak určitě takto, aby mělo ze mě pocit bezpečí, že mu chci pomoci. Pokud to dítě nechce, tady to hlazení a tady tu tělesnou stránku, tak třeba i rozhovorem anebo nenápadně zase formou hry, třeba maňáskem nebo nějakou pohádku. Nebo můžeme, když si myslíme, že máme nějaký konkrétní problém, zařadit i nějakou pohádku, příběh na to téma, co je problémem a třeba to s dítětem řešit. Třeba i ty ostatní děti tomu dítěti pomůžou nějakým svým rozhovorem, protože ty děti hodně překvapí i tím, co třeba zažily a my bychom třeba do nich vůbec neřekli tady tyto zkušenosti. Někdy ty děti je dobré nepodceňovat, že ony jsou opravdu malé osobnosti.

V: Chtěla byste ještě něco dodat v souvislosti s rizikovými faktory v rodinném prostředí?

P3: Tak určitě si myslím, že je ta rodina velmi důležitá i aby byla fungující. Zvláště v dnešní době se spousta rodin rozpadá, bohužel to asi tak bude. Je velice důležité, aby rodiče spolu i nadále, přestože se rozejdou, tak spolupracovali v tom, že opravdu měli nějaký řád a pravidla, dodržovali to, protože ty děti z toho můžou být hodně popletené, zmatené a myslím si, že ty děti opravdu potřebují řád a pokud to funguje na obou stranách, i v dnešní době, kdy se hodně preferuje střídavá péče, tak si myslím, že je to taky velmi důležité. Pokud k tomu dojde, tak aby ti rodiče opravdu fungovali tak, aby to dítě z toho vyšlo co nejlépe a pocíťovalo to, že i když se rozpadla rodina, tak fungují dál. Takže toto si myslím, že je také velmi důležité.

V: Jaké faktory považujete za rizikové v rámci školního prostředí?

P3: Tak za rizikové. Určitě je to vždycky ovlivněné tou skupinou, tou třídou, vrstevníky, se kterými ten jedinec vyrůstá, že opravdu vždycky ta třída může být hodně temperamentní, živá, samozřejmě i nějací agresoři, ale záleží hodně i na osobnosti učitelky, protože každá paní učitelka tíhne k jiným výchovám nebo i preferuje různé činnosti. Myslím si, že to může být i tím, jaká je ta paní učitelka, když je třeba hlučná, já jsem třeba hodně temperamentní, miluju střídání akcí, hodně zpíváme, sportujeme, pohybujeme se, kreslíme, ale jsme pořád v akci. Je to i tím, že ty děti jsou zvyklé, že jsem taková, takže si myslím, že takhle jsem trochu ovlivnila tu třídu, že kdyby tam došla zase jiná paní učitelka, nějaká tichá, relaxace, tak že je to zase úplně jiné. Myslím si, že je to i tím, jaký máme, jak bych to řekla, impuls v té třídě, jak to v té třídě máme nastavené.

V: Vy jste zmínila vrstevníky dítěte. Jak by mohli takoví vrstevníci ovlivňovat utváření osobnosti dítěte?

P3: Tak určitě si myslím, že to má vliv i na, nechci říct, na povaze, temperamentu, který už je tak trochu daný, ale určitě ovlivní i spoustu dětí tím, jak se mezi sebou chovají a jak vlastně na sebe reagují a samozřejmě se mohou naučit i to, co není správné. Každý ten jedinec přichází do školky s jiným základem, s jinou rodinou a přináší do té třídy to, co prožívá on, to, co on má doma a tím tvoříme ten kolektiv té třídy. Navzájem se obohacujeme určitými zkušenostmi, rozhovorem. Určitě si děti předávají i při těch hrách to, co prožívají, Teď dám příklad, holčičce se narodil bráška nedávno, takže jsme to prožívali, žili jsme tím, že tatínek ji nemohl ráno zavést, protože jeli do porodnice, takže jsme tím žili. Druhý den jsme třeba zmiňovali jméno brášky. Vlastně to, co děti prožívají, tak to vnáší i do té třídy, ale samozřejmě může to být i někdy negativní, když opravdu se v té třídě objeví nějaký agresor, který ruší celou třídu nebo ubližuje, nadává. Nechci říct velká šikana, ale nějaké malinké prvky šikany. Myslím si, že v dnešní době to není u předškolních dětí neojedinělé, protože děti jsou mnohdy zákeřné a dokáží někdy ten kolektiv velmi narušit.

V: Jak na to Vy, jakožto učitelka mateřské školy, reagujete?

P3: No, snažím se. Nejsem úplně zastánce nějakého vyšetřování před celým kruhem. Když je nějaký problém, že se opravdu něco udělá, někdo něco neudělá správně nebo nějak ubližuje, nadává nebo něco fakt škaredého udělá, tak se snažím rozhovorem s ním a se skupinou dětí, kdo u toho byly vyřešit a zároveň se snažím, aby o tom děti měly nějaké povědomí, samozřejmě podle toho, jaký problém to je. Snažíme se na začátku roku pravidla

třídy dělat společně, takže chci, aby to pravidlo si vždycky nějak ty děti prožily a ne, že přijdu, nalepím jim to, řeknu básničku a hotovo, je dané pravidlo. Většinou se snažíme právě nějakým příběhem nebo tím „jak by mě bylo, kdybych byl v té situaci já“. Takže prožitkově a pomocí příběhu, hodně používáme maňásky nebo si vymyslím příběh na to dané prostředí, třeba „jak by mi bylo, kdyby si se mnou nikdo nehrál ve školce“ nebo jenom taková otázka v kruhu „jak by mi bylo, kdybych došel do školky a nikdo by se mnou nepromluvil“. Ty děti se nad tím zamyslí a fakt ty děti dokážou téma odpověďma překvapit. Snažíme se to vždycky řešit, je to samozřejmě záležitost podle toho, jaký ten problém je, jakoby jak velká hloubka toho problému, jestli jde o ubližování, o sprosté slova nebo o nějaké ponižování.

V: Nyní bych se chtěla zaměřit na učitele, kterého jste zmiňovala během našeho rozhovoru. Jakou roli podle Vás hraje učitel v utváření osobnosti dítěte?

P3: Myslím si, že ten učitel by měl být laskavý ke všem dětem a snažit se být spravedlivý, i když je to těžké. Co se týče rizikového faktoru, tak ta učitelka by měla mít i hranici trpělivosti, protože kdyby ta učitelka na děti pořád křičela a byla netrpělivá, nervózní a neměla tu lásku pro děti, že se nesnaží těm dětem alespoň něco málo k nim promluvit, nějak reagovat prostě na to dítě, tak si myslím, že to není dobře. Myslím si, že by bylo velmi špatně, kdyby se dítě bálo paní učitelky ve školce jenom třeba kvůli tomu, že ho nutí do jídla nebo ho nutí do něčeho, z čeho má trauma. Když se bavíme v rozhovoru s dospělými lidmi, tak právě mateřská školka je u některých lidí zakotvená jako nějaké trauma, jako třeba, že „od školky nejím to“ nebo třeba, že zůstává sám v jídelně, protože byl poslední jedlík nebo že ho třeba někdo zavíral, když nespál. Víím, že ta doba je jiná, že se to možná změnilo. Ta učitelka, ač je to někdy vyčerpávající, zvláště při velkém počtu dětí, by měla mít určité nějaké zásady a určitá pravidla svého chování. Když se třeba prostě něco stane, tak by neměla říct třeba sprosté slovo, zkrátka by měla své chování držet na uzdě. Je to povolání opravdu jako dar a ta učitelka by to měla brát tak, že by se měla chovat opravdu tak, aby byla vzorem pro ty děti.

V: Co by podle Vás měla dělat učitelka, aby se jí dítě nebálo?

P3: Myslím si, že by mohla začít tím, že se zeptá třeba rodičů, proč se jí to dítě bojí, v čem by se mohla změnit, co tomu dítěti vadí. Určitě třeba učitelka, která je velmi temperamentní a některé děťátko to třeba nepotřebuje, že potřebuje být prostě v klidu, v pohodě. Nebo naopak třeba nějaká paní učitelka, která je taková hodně klidná a zas dítě třeba nedokáže motivovat do nějakých činností. Je to velmi těžká otázka. Nicméně myslím si, že třeba i přes ty rodiče, že třeba některý rodič řekne „on se bojí, že na něho budete křičet“ nebo něco

takového. Nebo také pomoc přes nějakého plyšáčka, aby si ho bral do školky nebo něco z domu. Teď jsme zkoušeli na začátku roku, že jsme si ráno malovali mezi dveřma srdíčko, jako že maminka odchází do práce, maluje si srdíčko na ruku, a i to děťátko a že to znamená, že jsou celý den spolu. Určitě, pokud ta paní učitelka vidí, že to děťátko pláče, když vidí paní učitelku ve dveřích, tak je asi něco špatně. Ale je to práce s lidma a myslím si, že ať chceme nebo nechceme, tak ty antipatie a sympatie fungují. Holt prostě některé děti si s tou učitelkou ne úplně sednou, to prostě ani nejde.

V: Vy jste zmínila i mateřskou školu jakožto instituci. Mohla byste blíže specifikovat, jak taková instituce ovlivňuje utváření osobnosti dítěte?

P3: Tak já si myslím, že mateřská škola určitě ovlivňuje osobnost dítěte, a to ve všech stránkách, protože vlastně v té školce se formuje velká část osobnosti dítěte, kdy jak se říká v jedné knize „co jsem se nenaučil v mateřské škole, tak už se nenaučím“ nebo tak nějak, přesně už si to nepamatuji ten název. Myslím si, že je to takový vstup. Jednak je to první kontakt, kdy opouští maminku a tatínka a zůstává někde samo na delší čas, což si myslím, že je obrovský mezník a je to obrovský mezník i pro ty rodiče, kdy ta maminka nechává to dítě v té školce. Jinak si myslím, že ho formuje ve všech stránkách, ať už navázání prvních přátelství, první konflikty, první i třeba nějaké prohry nebo zjišťuje, že to dítě v něčem není dobré, tak to si myslím, že to taky. Ale i navázání fakt takového toho přátelství, nových lidí, prostředí, a pokud ta školka je institucí, ve které je to dítě spokojené, tak si myslím, že je to velké plus, že je to velká taková brána do dalšího života, pokud to všechno funguje tak, jak má.

V: Jak se projevují rizikové faktory ze školního prostředí, které jste zmínila, na dítěti?

P3: Myslím si, že když je dítě spokojené, nic mu nechybí, tak se chová běžně, je komunikativní nebo takové, jaké je. Samozřejmě některé děti nepotřebují komunikovat, ani se nepotřebují nějak prezentovat, družít a tak, ale myslím si, že pokud se v tom kolektivu něco děje, tak správný učitel by to měl vyzorovat. Buď, že se nezapojuje, je zamlklý, chová se jinak, chová se divně nebo třeba nemá chuť k jídlu nebo se něčeho bojí anebo jsou děti, které třeba přijdou a řeknou „paní učitelko, mně třeba ubližuje ten a ten“ nebo „mně se třeba nedaří to a to“. Jsou to ty děti, které už si dokážou říct, ale je to třeba až v tom vyšším stádiu předškolního věku, 5 až 6 let, kdy si dokážou říct, co jim chybí. Po menších dětech tady toto samozřejmě vyzorovat.

V: Chtěla byste ještě něco dodat k rizikovým faktorům ze školního prostředí?

P3: Tak určitě je důležitá ta spolupráce s rodiči a velmi se mi líbí vstupní dotazník do mateřské školy, který rodiče vyplňují, který nám velice pomáhá, protože my přijdeme k dítěti jako k nepopsanému listu, které vůbec neznáme a rodiče nám tam napíšou to, co je potřeba. Máme tam teda určité otázky, třeba jak mu říkají, jak ho oslovují jménem doma, co má rád, co ho rozveselí, s čím si rádo hraje nebo něco, a to nám pomůže víc navázat tu atmosféru té spokojenosti dítěte. To je velká pomoc. I třeba rozhovor s rodiči na začátku školního roku, kdy nám řekne třeba „nezlobte se, my neumíme to, neděláme toto, nejsme na to zvyklí, mohla byste to respektovat a dělat to taky tak ve školce“. To si myslím, že právě o tom to je, že pokud to dítě má nějakou jistotu z domu, tak o to lepší je ten vstup, přechod do mateřské školy, a to, jak se chová v té školce.

V: Máte nějaké zkušenosti s dítětem, které by bylo ovlivněno rizikovými faktory, ať už z rodinného nebo školního prostředí?

P3: Tak za svou praxi určitě nějaké bych asi si vzpomněla. Vzpomínám si třeba na chlapce, kterého jsme měli, ale neučila jsem ho přímo já, ale byl teda velký agresor ve třídě, kdy teda velmi narušoval chod třídy, chod celého kolektivu. Pak se to řešilo i s ostatními dětmi, protože vlastně ovlivňoval i ostatní děti a pak z toho vlastně vyplynulo, že třeba rodiče se rozvádí, že je chlapeček chvíli u maminky, chvíli u tatínka, a že vlastně tím, jak se choval třeba volal o pomoc. Spolupráce, nechci úplně říct, že nespolupracovali, ale nebylo to takové dotažené do konce, že i pro ty rodiče to byla těžká situace. Rozcházel se, nevěděli, jak to bude, ale třeba tento chlapeček si takhle volal o nějakou pomoc, takže chtěl být pořád upozorňován, dával zabrat kolektivu, kolegyním, a to tak, aby narušoval, aby se pořád kolem něj něco dělo. Takže chlapec, který si nevěděl rady volal o pomoc. Mnohdy to takhle bývá. Nebo třeba rodiče, kteří jsou hodně zaměstnaní, a to dítě nechávají ve školce od začátku do konce otevírací doby, pak jsou v kroužcích a jsou tak málo v rodinách. Jsou třeba u babiček, ale málo s rodiči. Nicméně musím říct, že v naší školce jsme nikdy neměly sociální případy, jako třeba zanedbání nebo nějaké fyzické týrání nebo něco takového jsem naštěstí nezažila.

V: To je ode mě vše. Chtěla byste ještě něco dodat, případně zdůraznit nějakou již zmíněnou část?

P3: Nechtěla.

V: Děkuji za Váš čas.

P3: Já také. Na shledanou.